
GAZİ ÜNİVERSİTESİ
Gazi
1926

YABANCI DİL OLARAK ARAPÇA ÖĞRETİMİNDE GÖRSEL MATERYAL KULLANIMININ ÖĞRENCİ BAŞARISI ÜZERİNDEKİ ETKİSİ

Sabahat Yıldırım

YÜKSEK LİSANS TEZİ
YABANCI DİLLER EĞİTİMİ ANABİLİM DALI

GAZİ ÜNİVERSİTESİ
EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ

OCAK, 2020

TELİF HAKKI VE TEZ FOTOKOPİ İZİN FORMU

Bu tezin tüm hakları saklıdır. Kaynak göstermek koşuluyla tezin teslim tarihinden itibaren bir (1) ay sonra tezden fotokopi çekilebilir.

YAZARIN

Adı: Sabahat

Soyadı: YILDIRIM

Bölümü: Yabancı Diller Eğitimi Anabilim Dalı

İmza:

Teslim Tarihi: 27.01.2020

TEZİN

Türkçe Adı: Yabancı Dil Olarak Arapça Öğretiminde Görsel Materyal Kullanımının Öğrenci Başarısı Üzerindeki Etkisi

İngilizce Adı: The Effect Of Visual Material Use On Student Success In Arabic Teaching As A Foreign Language

ETİK İLKELERE UYGUNLUK BEYANI

Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsünce yayımlanan Tez Yazım Kurallarına uygun olarak hazırladığım bu tez çalışmasında; tez içerisinde mevcut bulunan tüm verileri, bilgileri ve dokümanları akademik ve etik kurallar çerçevesinde elde ettiğimi, tüm bilgi, belge ve değerlendirme ile sonuçları bilimsel etik ve ahlak kurallarına uygun biçimde sunduğumu, tez çalışmasında yararlanmış olduğum tüm eserlere yönelik uygun atıfta bulunarak kaynak gösterdiğimi, kullanılan verilerde herhangi bir değişiklik yapmadığımı, bu tezde sunduğum çalışmanın özgün olduğunu, bildirir aksi bir durumda aleyhime doğabilecek tüm kayıplarını kabullendiğimi beyan ederim.

Yazarın Adı Soyadı: Sabahat YILDIRIM

İmza:

JÜRİ ONAY SAYFASI

Sabahat YILDIRIM tarafnıdan hazırlanan "***Yabancı Dil Olarak Arapça Öğretiminde Görsel Materyal Kullanımının Öğrenci Başarısı Üzerindeki Etkisi***" adlı tez çalıması aşağıdaki jüri tarafından oy birliği / oy çokluğu ile Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Yabancı Diller Eğitimi Anabilim Dalı'nda Yüksek Lisans tezi olarak kabul edilmiştir.

Danışman: Dr. Öğretim Üyesi Cihaner AKÇAY .....
(Arap Dili Eğitimi, Gazi Üniversitesi)

Başkan: Doç. Dr. Erdinç DOĞRU .....

Üye: Doç. Dr. Murat ÖZCAN .....

Tez Savunma Tarihi:02/01/2020

Bu tezin Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Yabancı Diller Eğitimi Anabilim Dalı'nda Yüksek Lisans tezi olması için şartları yerine getirdiğini onaylıyorum.

Prof. Dr. Selma YEL

Eğitim Bilimleri Enstitüsü Müdürü

TEŞEKKÜR

Gerçekleştirmiş olduğum projede, tez çalışmasında ve kullanıcı deneylerinde, yardım ve katkılarıyla beni yönlendiren ve destek olan tez danışmanım Dr. Öğr. Üyesi Cihaner AKÇAY ve manevi desteklerini hiçbir zaman eksik etmeyen eşime teşekkürü borç bilirim.

YABANCI DİL OLARAK ARAPÇA ÖĞRETİMİNDE GÖRSEL MATERYAL KULLANIMININ ÖĞRENCİ BAŞARISI ÜZERİNDEKİ ETKİSİ

(Yüksek Lisans Tezi)

Sabahat Yıldırım
GAZİ ÜNİVERSİTESİ
EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ
Ocak 2020

ÖZ

Kısıtlı olan ders araç ve gereçleriyle gerçekleştirilen yabancı dil öğretimi istenilen zamanda istendik başarıyı beraberinde getirememektedir. Derslerin motive edici ve tüm duyuları uyaran yardımcı ders araçlarıyla desteklenmesiyle ancak yabancı dil öğretiminde istenilen başarıyı elde etmek mümkün olabilmektedir. Bu başarıyı da ancak eğitim ve öğretimde kullanılabilecek materyaller sayesinde yapmak mümkün olmaktadır.

Araştırma, öğrencilerin yabancı dil öğrenmelerinde kullanılan görsel araçlardan nasıl faydalanacağı konusunda yabancı dil öğretenlere kılavuzluk etme konusunda yardımcı olacaktır. Ülkemizde yabancı dil öğretiminin başarılı bir seviyeye erişmesi görsel materyallerin yeterince uygulanması ve konulara uygun şekilde yerleştirilmesiyle doğrudan ilişkilidir.

Araştırmanın asıl amacı görsel materyal kullanımının öğrencilere ne derece yardımcı olduğunu görmektir. Bilindiği üzere materyal kullanımı yabancı dil öğretimi üzerinde etkisi olup, duyu organlarının işlerliğini artırmakta ve böylelikle öğrenimi hızlandırmakta, kolaylaştırmakta ve öğrencileri de isteklendirmektedir. Bu çalışma bilimsel araştırmanın önemi ve sınırlılıkları göz önünde bulundurularak yapılmıştır. Ayrıca yapılan araştırmada deneysel yöntem metodu kullanılmıştır. Araştırmamıza yönelik çalışma grubunu Malatya İli, Battalgazi ilçesi Kubilay Anadolu İmam Hatip Lisesi 9. Sınıfta eğitim görmekte olan 50 öğrenci oluşturmaktadır. Deney grubu öğrencilerin, kontrol grubu öğrencilerine oranla görsel materyal kullanımı sayesinde başarı düzeylerinde önemli ölçüde artış olduğu görülmektedir. 8 haftalık süreç zarfında aynı öğretmen tarafından eğitim verilmiş, eğitim süreci zarfında kontrol grubu ile deney grubu arasında sadece eğitim yöntemi farklılıkları mevcut olduğu gözlemlenmiştir. Kontrol grubu öğrencilerine klasik yöntemle eğitim

verilirken deney grubu öğrencilerine ise görsel materyaller eşliğinde eğitim verilmiştir. Bu farklılığın öğrenci başarısı üzerindeki etkisi gözlemlenmek istenmiştir. Yapılan inceleme neticesinde görsel materyallerle eğitim alan öğrencilerin, geleneksel yöntemlerle eğitim alan öğrencilerden anlamlı derecede farklılık gösterdiği, yapılan son başarı testinde apaçık bir şekilde ortaya çıkmıştır. Farklı görsel materyaller ile en temelden başlayarak konuşma, yazma, dinleme ve okuma gibi hususlarda görsel materyal kullanımının öğrenci başarısını etkilediği ve yabancı dilin öğrenilmesinde kolaylık sağladığı görülmüştür.

Anahtar Kelimeler : Yöntem, Görsel Materyaller, Yabancı dil olarak Arapça öğretimi.

Sayfa Adedi : 74

Danışman : Dr. Öğr. Üyesi Cihaner AKÇAY

THE EFFECT OF VISUAL MATERIAL USE ON STUDENT SUCCESS IN ARABIC TEACHING AS A FOREIGN LANGUAGE

(Master's Thesis)

Sabahat Yıldırım

GAZİ UNIVERSITY

INSTITUTE OF EDUCATIONAL SCIENCES

January 2020

ABSTRACT

Foreign language teaching with limited course materials cannot bring the desired success with the desired time. It is only possible to achieve the desired success in foreign language education by supporting the lessons with auxiliary lesson tools that are motivating and stimulating all senses. This success is possible only through the use of materials that can be used in education and training.

The research will help to guide foreign language teachers on how students can benefit from visual tools used in their foreign language education. Achieving a successful level of foreign language education in our country is directly related to the adequate use of visual materials in accordance with the course contents or subjects.

The main purpose of the research is to see what extent the use of visual materials helps students. For this reason, the use of materials has an impact on foreign language education and it ensures the functioning of the active sensory organs in human anatomy and thus accelerates learning, facilitates and also encourages students. It has been made considering the importance and limitations of scientific research, and experimental method has been used in the performed research. The study group consists of 50 students receiving education in 9th grade in Kubilay Anatolian Imam Hatip High School in Battalgazi district of Malatya province. It is observed that there is a significant increase on success levels in experimental group students compared to the control group students by means of the use of visual material. During the 8-week period, training was given by the same teacher, and it was observed that there were differences in the educational method between the control group and the experimental group during the period of training. Classical education was used for the control group and visual materials were used for the experimental group. With desiring to observe the effect of difference on student success, as a result of examination, it was clearly revealed that students who are educated with visual materials significantly

differ from other students who are educated by traditional method in the performed last achievement test. Starting at the most basic with different visual materials, it was observed that the use of visual materials in cases such as speaking, writing, listening and reading affects student success and facilitates the learning of foreign language.

Key Words : Methods, Visual Materials, Arabic education as a foreign language.
Page Number : 74
Advisor : Assoc. Prof. Dr. Cihaner AKÇAY

İÇİNDEKİLER

TELİF HAKKI VE TEZ FOTOKOPİ İZİN FORMU ..... **i**

ETİK İLKELERE UYGUNLUK BEYANI ..... **ii**

JÜRİ ONAY SAYFASI ..... **iii**

TEŞEKKÜR ..... **iv**

ÖZ ..... **v**

ABSTRACT ..... **vii**

İÇİNDEKİLER ..... **ix**

TABLOLAR LİSTESİ ..... **xii**

RESİM LİSTESİ ..... **xiii**

SİMGELER VE KISALTMALAR LİSTESİ ..... **xiv**

BÖLÜM 1 ..... **1**

GİRİŞ **1**

1.1. Araştırmanın Problemi **3**

1.1.1. Alt Problemler **3**

1.2. Araştırmanın Amacı ve Önemi **3**

1.3. Sınırlılıklar **4**

BÖLÜM 2 ..... **5**

YÖNTEM **5**

2.1. Araştırmanın Türü **5**

2.2. Evren ve Örneklem **5**

2.3. Değişkenler **5**

2.3.1. Veri Toplama Süreci **6**

2.3.2. Veri Toplama Araçları **6**

2.3.3. Verilerin Çözümlenmesi ve Yorumlanması **10**

BÖLÜM 3 ..... **11**

KURAMSAL ÇERÇEVE **11**

3.1. Yabancı Dilin Tanımı ve Önemi **11**

3.2. Materyal Tanımı **12**

3.3. Görsel Öğretim Materyalleri **13**

3.3.1. Resimler **14**

3.3.2. Filmler / Çizgi Filmler **16**

3.3.3. Karikatürler **17**

3.3.4. Görsel Materyallerin Öğrenmedeki Rolü **18**

3.3.4.1. Görsel Materyallerin Konuşma Becerisi Edinmedeki Rolü ***20***

3.3.4.2. Görsel Materyallerin Yazma Becerisi Edinmedeki Rolü ***22***

3.3.4.3. Görsel Materyallerin Okuma Becerisi Edinmedeki Rolü ***24***

3.3.4.4. Görsel Materyallerin Dinleme Becerisi Edinmedeki Rolü ***27***

3.4. Öğrenme Yöntemleri **31**

3.4.1. Dikkat Yöntemleri **34**

3.4.2. Tekrar Yöntemleri **34**

3.4.3. Anlamlandırma Yöntemleri **35**

3.4.4. Örgütleme Yöntemleri **35**

3.4.5. Duyusal ve Güdüşsel Yöntemler **35**

3.5. Dil Öğrenme Yöntemleri **36**

3.6. Kelime Öğrenme Yöntemleri **41**

3.6.1. Belirleme Yöntemleri 42

3.6.2. Sosyal Yöntemler 42

3.6.3. Bellek Yöntemleri 43

3.6.4. Bilişsel Yöntemler 46

3.6.5. Yürütücü Biliş Yöntemleri 46

3.7. Görsel Materyallerin Öğrenmeye Etkisini İnceleyen Çalışmalar 46

BÖLÜM 4 49

BULGULAR VE YORUM 49

4.1. Deney grubu ile kontrol grubu ön test başarı puanları arasında anlamlı bir fark var mıdır? 49

4.2. Deney grubu ile kontrol grubu son test başarı puanları arasında anlamlı bir fark var mıdır? 51

4.3. Deney grubu ve kontrol grubu ön test-son test başarı puanları arasında anlamlı bir fark var mıdır? 53

BÖLÜM 5 57

SONUÇ, TARTIŞMA VE ÖNERİLER 57

5.1. Sonuç ve Tartışma 57

5.2. Öneriler 60

KAYNAKLAR 63

EKLER 70

EK 1. Sınıf Arapça Dersi Ailem ve Akrabalarım Ünitesi Başarı Testi 71

TABLOLAR LİSTESİ

Tablo 1. *Bellek Yöntemlerinin Alt Boyutları* 44

Tablo 2. *Deney ve Kontrol Grubuna Ait Ön Test Başarı Puanları Tanımlayıcı İstatistikleri* 49

Tablo 3. *Ön Test Başarı Puanına Yönelik Normallik Testi* 50

Tablo 4. *Ön Test Mann-Whitney U Test İstatistiği Sonucu* 51

Tablo 5. *Deney ve Kontrol Grubuna Ait Son Test Başarı Puanı Tanımlayıcı İstatistikleri* 51

Tablo 6. *Son Test Başarı Puanına Yönelik Normallik Testi* 52

Tablo 7. *Son Test Başarı Puanına Yönelik Normallik Testi* 53

Tablo 8. *Son Test Mann – Whitney U Test İstatistiği Sonucu* 53

Tablo 9. *Ön Test ve Son Test Farkına yönelik Mann – Whitney U Test İstatistiği Sonucu* 55

Tablo 10. *Ön Test ve Son Test Farkına yönelik Mann – Whitney U Test İstatistiği Sonucu* 55

Tablo 11. *Son Test Başarı Puanı - Ön Test Skoru için Wilcoxon Test İstatistiği Sonucu* ..56

Tablo 12. *Kontrol Grubu için Son Test Başarı Puanı Wilcoxon Test İstatistiği Sonucu*....56

RESİM LİSTESİ

Resim 1. Akıllı tahtada öğrencilere sunulan soyağacı örneği 8

Resim 2. Akıllı tahtada öğrencilere sunulan şarkı video örneği.....8

Resim 3. Konuşma etkinliğine yönelik hazırlanan görsel materyaller.....22

Resim 4. Yazma Etkinliğine yönelik hazırlanan görsel materyaller 24

Resim 5. Okuma Etkinliğine yönelik hazırlanan görsel materyaller.....25

Resim 6. Okuma Etkinliğine yönelik hazırlanan görsel materyaller.....26

Resim 7. Dinleme Etkinliğine yönelik hazırlanan görsel materyaller.....29

Resim 8. Dinleme Etkinliğine yönelik hazırlanan görsel materyaller.....29

Resim 9. Dinleme Etkinliğine yönelik hazırlanan görsel materyaller.....30

Resim 10. Dinleme Etkinliğine yönelik hazırlanan görsel materyaller.....30

SİMGELER VE KISALTMALAR LİSTESİ

MEB	Milli Eğitim Bakanlığı
APA	American Psychological Association
AT	Akıllı Tahta
BDE	Bilgisayar Destekli Eğitim
BİT	Bilgi ve İletişim Teknolojileri
BÖT	Bilgisayarlı Öğretim Teknolojileri
BT	Bilgisayar Teknolojileri
DEĞİTEK	Din Eğitiminde Teknoloji Kullanımı
DKAB	Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi
E.T	Etkileşimli Tahta
EBA	Etkileşimli Bilişim Ağı
e-İÇERİK	Elektronik İçerik
FATİH PROJESİ	Fırsatları Artırma ve Teknolojiyi İyileştirme Hareketi
MAX	Maksimum
MEB	Milli Eğitim Bakanlığı
MİN	Minimum
MS	Microsoft
PC	Bilgisayar (Personel Computer)
SPSS	Statistical Package for the Social Sciences
TÜBİTAK	Türkiye Bilimsel ve Teknolojik Araştırma Kurumu
YEĞİTEK	Yenilik ve Eğitim Teknolojileri Genel Müdürlüğü
YÖK	Yüksek Öğretim Kurulu Başkanlığı
M.Ö.	Milattan Önce
M.S.	Milattan Sonra

YY. Yüzyıl

BÖLÜM 1

GİRİŞ

Dil, insanların duygu ve düşüncelerini birbirlerine iletebilmek için sözcük veya işaretler yardımıyla yaptıkları bir nevi anlaşma veya diğer insanlarla iletişimi sağlayan büyülü bir varlıktır. Dil, hem insan hem de toplum açısından ayrı düşünülemeyecek olan bilim, sanat, eğitim gibi tüm alanlarla alakalı olan, aynı zamanda da bu hususları oluşturan bir kurumdur (Aksan, 2009, s.11).

Günümüzde gelişmekte olan teknolojinin eğitim – öğretim ortamında hızla gelişmesinin yanı sıra halen geleneksel yöntem ve tekniklerle öğretilmeye çalışılan dil eğitiminde başarısızlıklar görülmekte olup, öğretmen merkezli dil öğretim sistemlerinde öğrenim gören öğrencilerin geri planda kaldığı ve yalnızca kelime ezberine dayalı ya da gramer öğrenimi ile sonuçlandığı, yapılan araştırmaların birçoğunda görülmüştür. Yabancı dil öğretiminde öğretmenlerin tercih ettiği materyaller ya ders kitapları olmuş, ya da sınıf tahtasına bağlı kalınmıştır, bunun neticesinde; öğrencinin derse olan ilgisi ve alakasının yanı sıra motivasyonunu düşürmesi ile öğrenilecek dile yönelik ilgisini de azaltabilmektedir (Yaman, 2016, s.39).

Unutulmamalıdır ki; materyal kullanımı eğitim – öğretimde önemli olduğu gibi yabancı dil öğretiminde de çok önemli bir yere sahiptir. Sadece ders kitabını bir materyal olarak derste kullanmak yabancı dil öğretimini etkin bir biçimde gerçekleştirmeye yeterli olmayacaktır.

Yabancı dil eğitim ve öğretimi esnasında birçok görsel, sözlü ve yazılı materyaller mevcut olup, bu materyaller öğretimi destekleyerek öğrencilerin ders esnasında işledikleri konular üzerinde daha etkin bir şekilde öğrenmelerini de sağlamaktadır. Öğretmen ders esnasında yardımcı materyal olarak kitap, tahta, resim, projektör, harita vs. kullanmakta olup, yabancı dil öğretiminde öğretmenin kullanacağı materyaller günümüz koşullarında mevcut bulunan teknolojik gelişmeler göz önünde bulundurulduğunda oldukça fazla olduğu

görülebilmektedir (Temizyürek, Birinci, 2016, s.55).

Arapça öğretimini zorlaştıran ana sebeplerden bir tanesi, Arapça öğretimine uygun metotların yeterince geliştirilmemesi ve buna yönelik ders kitaplarının hazırlanmamasıdır (Doğan, 2000, s. 157). Arapçanın yabancı dil olarak öğretimi esnasında kullanılacak görsel araçlar ile yapılacak tüm etkinlikler, öğretilen kelime ve kavramların daha basit bir şekilde öğretilmesi ile öğrenilmesine yardımcı olacaktır (Demirel, 1993a, s.24). Dolayısıyla yabancı dil öğretimini gerçekleştirmekte, öğretmenlere büyük bir rol düşmektedir. Görsel materyallerle öğretmenler dersi daha etkili bir şekilde anlatmaktadır. Gelişen teknoloji kullanılmadığı takdirde dil öğrenimi esnasında çeşitli zorluklarla karşı karşıya kalınabileceği ve öğrenmenin uzun zaman alabileceği göz ardı edilmemelidir.

Görsel zekâya hitap eden resimler, metinlerle kıyaslandığında insanoğlunda daha iyi ve uzun süre hatırlanmalarına olanak sağlamaktadır. Bu sebeple eğitim – öğretimde resimleri zor anlaşılabilecek ve ağır düzeydeki konuları anlatırken materyal olarak kullanmak yerinde olacaktır. Görsel zekâya hitap edecek olan çeşitli materyaller sözel bir derste işlenecek bir konuda fotoğraf veya resimle desteklenmesiyle birlikte öğrencilerde kalıcı izli öğrenme oranını somut bir biçimde arttırmaya imkân sağlar (Uzuner, Aktaş, Albayrak, 2010, s.723).

Öğretmenler, görsel – işitsel yönteme uygun olacak biçimde dil öğretirken materyalleri titizlikle seçerek yararlanmak zorundadırlar. M.Ö. 3200'lü yıllarda yazının icat edilmesiyle başlayarak günümüze kadar gelişen görsel araçlar kapsamında kuklalar, duvar resimleri ile 1874 yılı itibariyle kullanılan çeşitli slaytlar ve akabinde 1916 yılından itibaren çekilen filmler, kısa filmler, teyp veya kasetçalar gibi görsel – işitsel materyaller mevcuttur. Hal böyle iken hem görsel anlamda hem de işitsel anlamda TV, sesli filmler, videolar ve bilgisayarlar günümüzdeki teknolojik anlamda gelişmiş tüm teknik elemanlarla meydana gelmiş görsel – işitsel nitelikteki yazılımlar, dil öğretiminin kaçınılmaz birer öğeleri olmuştur (Demircan, 2005, s.198). Netice itibariyle dil öğrenimi görmekte olan kişiler için doğal ortamı oluşturmaya aracı olan bu öğeler en kullanışlı araç ve gereçler olmuşlardır. Amaçlar doğrultusunda kullanılan bu öğeler öğretme - öğrenme süreci içerisinde kullanıldığında, derslerin sıkıcı olmaktan çıkmasını sağlamakla beraber, daha eğlenceli ve renkli bir hale gelmesini sağlamaktadır. Bu şekilde öğrenmede kalıcı bir iz bırakmaya sebep olur (Kuşçu, 2017, s.216).

Yapılan bu çalışmada öğrencilerle iş birlikli problem çözme stratejileri ile öğrencilerin başarıları ve başarıyı yakalamalarına yönelik tutumlarının tespiti amaçlanmıştır. Araştırma

kapsamında elde edilen bulgular SPSS Analiz programı desteği ile analiz edilerek sonuçlar değerlendirmeye alınmıştır.

1.1. Araştırmanın Problemi

Eğitim – öğretim hayatındaki tüm okullarda aynı şekilde teknolojik öğelerin kullanılmadığı kaçınılmaz bir gerçektir. Bu farklılığın birçok nedeni vardır. Bu farklılığın başında öğretmen, öğrenci ve materyal kullanımı kaynaklı nedenler ilk sırada gelir. Teknolojinin kullanılmadığı durumlarda görseller daha da fazla önem arz etmektedir.

Araştırmanın problem cümlesi; "Yabancı dil öğretiminde görsel materyal kullanımının öğrenci başarısı üzerinde etkisi var mıdır?" olarak belirlenmiştir.

1.1.1. Alt Problemler

- Deney grubu ile kontrol grubu ön test başarı puanları arasında anlamlı bir fark var mıdır?"
- "Deney grubu ile kontrol grubu son test başarı puanları arasında anlamlı bir fark var mıdır?"
- "Deney grubu ve kontrol grubu ön test-son test başarı puanları arasında anlamlı bir fark var mıdır?"

1.2. Araştırmanın Amacı ve Önemi

Tezin asıl amacı ise, Arapça öğretiminde görsel materyal kullanımının öğrencilerin başarısı üzerindeki etkisinin incelenmesidir. Bu çalışmayla birlikte yabancı dil öğretiminde kullanılan klasik yöntemlerin yerine, öğrenen odaklı olan görsel materyaller kullanılarak öğretmenlerin dersi daha iyi sunabilmesi ve öğrenciler için de dersin daha verimli olması amaçlanmıştır.

Öğretmenlerin görsel materyal kullanarak dersi sunması öğrenciler üzerinde daha etkili olmaktadır. Dersin içeriğine bağlı olarak özellikle de yabancı dilde kelimelerin akılda kalması bakımından görsel materyaller kullanılmalıdır.

Öğrencilerin derse katılımını artırmak dersi daha etkili ve eğlenceli hale getirmek, öğrencilerin derse aktif katılımını sağlamak ve dersin kalıcılığı açısından yabancı dil olarak Arapçada görsel materyal kullanmak büyük bir öneme sahiptir.

1.3. Sınırlılıklar

Yapmış olduğumuz bu araştırmanın çalışma grubunu Malatya İli, Battalgazi İlçesi, Kubilay İmam Hatip Lisesinin 9-A ve 9-B sınıfında okumakta olan 50 öğrenci ile sınırlıdır. Ayrıca araştırmaya yönelik yapılan kaynak taraması Türkçe, Arapça ve İngilizce kaynaklarla sınırlandırılmıştır.

BÖLÜM 2

YÖNTEM

2.1. Araştırmanın Türü

Bu araştırma deneysel bir araştırma niteliğindedir. Deneysel araştırmalar, özetle araştırmacı tarafından oluşturulan farkların bağımlı değişken üzerindeki etkisini test etmeye yönelik yapılan çalışmalardır. Temel amaç deneysel desenlerde, değişkenler arasında meydana gelen sebep sonuç ilişkisini test etmektir (Büyüköztürk, 2007.)

Yapacağımız bu deneysel araştırma ile Arapça öğretiminde görsel materyal kullanımının öğrenci başarısı üzerindeki etkisinin incelenmesi amaçlanmıştır. Araştırmanın esas konusu olarak "Yabancı dil olarak Arapça öğretiminde görsel materyal kullanımının öğrenci başarısı üzerinde etkisi var mıdır?" sorusuna cevap aranmaya çalışılmıştır.

2.2. Evren ve Örneklem

Bu araştırmaya konu edilen evreni 2018-2019 yılında Milli Eğitim Bakanlığına bağlı İmam Hatip Liselerinde yabancı dil olarak Arapça öğrenimi gören öğrenciler oluşturmaktadır. Hazırlanan etkinlikler bu öğrencilerin seviyelerine uygun olarak tasarlanmaktadır. Araştırmanın örneklemini, 2018-2019 yılının ikinci döneminde Malatya İli, Battalgazi ilçesi Kubilay Anadolu İmam Hatip Lisesi'nde öğrenim gören 9-A ve 9-B sınıflarında okuyan toplam 50 öğrenci oluşturmaktadır.

2.3. Değişkenler

Çalışmanın bağımsız değişkeni Arapça Öğretiminde kullanılan görsel materyaller, bağımlı değişkeni ise öğrencilerin başarılarıdır.

2.3.1. Veri Toplama Süreci

Bu çalışmada ön test/ son test kontrol gruplu deneysel desen tercih edilmiştir. Bu sebepten dolayı ilk olarak deney ve kontrol gruplarına tamamen aynı sorulardan oluşan bir ilk test uygulaması yapılmıştır. Bu sayede başlangıçta bulunan ön bilgiler kontrol edilmiştir. Uygulama sonrası son test deney ve kontrol gruplarına yöneltilmiş ve uygulama öncesi ile uygulama sonrası arasındaki bilgi düzeyi farklılıkları karşılaştırılmış, deneysel müdahalenin etkinliği belirlenmeye çalışılmıştır.

2.3.2. Veri Toplama Araçları

Araştırma grubu toplam 50 öğrenciden oluşan 25'er kişilik A ve B sınıflarından oluşmaktadır. Çalışmaya yönelik yapılan uygulamalarda deney ve kontrol grubu öğrencilerden oluşan, "9. Sınıf Arapça Dersi Ailem ve Akrabalarım Ünitesi Başarı Testi" başlıklı araştırmamıza konu test, çoktan seçmeli 20 adet sorudan oluşmakta olup Ek-1'de yer almaktadır. Söz konusu test, deney grubundaki öğrencilerin uygulama öncesi ve sonrası başarı durumlarını ölçmek amacıyla geliştirildi. Deney grubu öğrencilerin izlenerek araştırma neticesinde yukarıda bahsedildiği üzere zaman planı uygulanarak bu zaman çizelgesinde konular öncelikle belirlendi. Konular kapsamında kullanılabilecek görsel materyallerin belirlenmesi ile ailem ve akrabalarım ünitesi için başarı testi geliştirme çalışması gerçekleştirildi ve bu hususta gerekli çalışmalar yapıldı. Söz konusu test, ön test olarak kontrol ve deney grubuna uygulandı ve yaptığımız araştırma doğrultusunda deney grubuna görsel materyallerle (resim, film, çizgi film ve karikatür…) eğitim verilirken, kontrol grubuna ise geleneksel yöntemlerle eğitim verildi. 8 haftalık süreç neticesinde ise öğrencilerin elde ettikleri bilgilerin seviyelerini test etmek amacıyla "9. Sınıf Arapça dersi, ailem ve akrabalarım ünitesi Başarı testi" son test olarak uygulanmıştır. Yapılan ön test ve son test de her iki grubun başarı testlerinde yer alan sorulara verilen cevaplar değerlendirilerek kontrol ve deney sınıflardaki öğrencilerin hangisinin daha başarılı olduğuna ulaşılmıştır. Söz konusu araştırma çerçevesinde de ayrıca sorulacak soruların geçerlik ve güvenirliğini arttırmak için uzman görüşüne başvurulmuştur.

<u>Görsel materyallerin kullanım ilkeleri:</u>

Kolay kullanılabilir olmalıdır.

Öğrencileri az çaba ile en kısa zamanda bilgiye ulaştırmalıdır.

Materyallerde kullanılan nesneler, ilk bakışta anlaşılabilecek özellikte olmalıdır.

Öğretim materyali içindeki unsurlar, uyumlu ve bütünlük içinde olmalıdır.

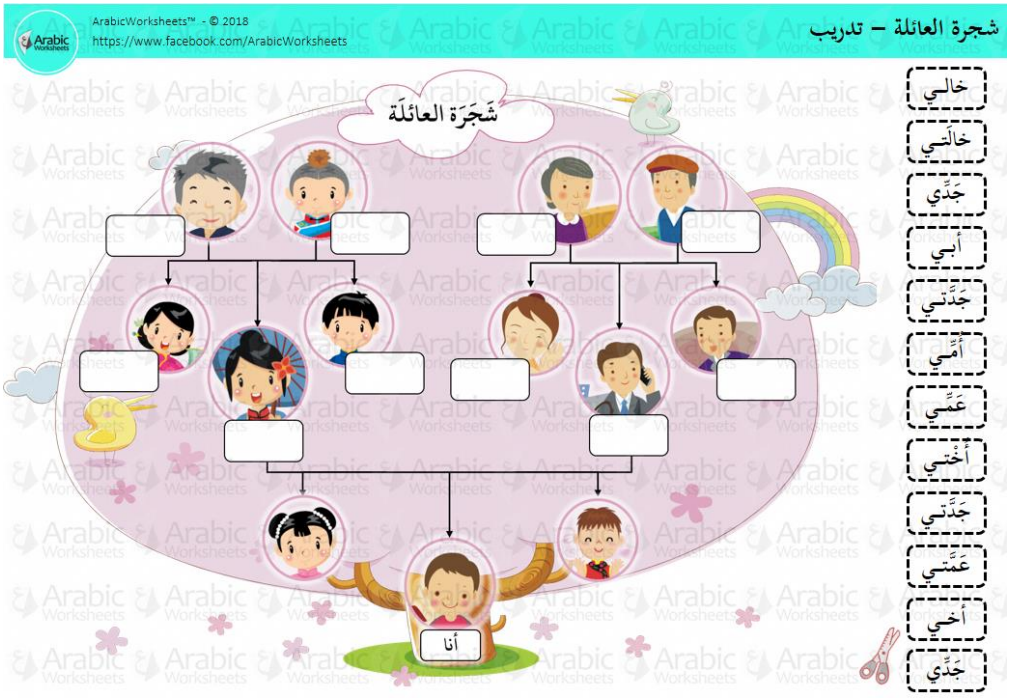
Kullanılan yazı açık, net ve kolay algılanabilir olmalıdır.

Kullanılan renkler uyumlu olmalı ve abartılı olmamalıdır.

Resim, yazı, çizim ve renkler, öğrencilerin yaş ve cinsiyetlerine uygun olmalıdır (Şimşek, 1997, s.69).

Uygulama süreci:

Uygulamaya dâhil edilen 9/A ve 9/B sınıfı öğrencilerine uygulamadan evvel ailem ve akrabalarım konusunu bilip bilmediğine dair detaylı gözlem yapıldı. Gözlem neticesinde kontrol ve deney grubundaki sınıfların konuyu bilmedikleri tespit edildi ve bunun üzerine 9/A sınıf öğrencileri kontrol grubu olarak, 9/B sınıfı öğrencileri ise deney grubu olarak çalışmamızda yer almıştır. 9/A sınıfı öğrencilerine yönelik olarak geleneksel metotlar kullanılarak eğitim verilmiş olup, 9/B sınıfı öğrencilerine ise görsel materyaller destekli eğitim verilmesi kararlaştırılmıştır. Deney grubunda işlenecek her üniteye yönelik her ders esnasında çeşitli etkinlikler ve görsel materyal çeşitleri seçilerek eğitim verilmiştir. Deney grubuna geleneksel yöntem ile beraber öğrencilerin anlayabilecekleri şekilde resim, video ve tiyatro teknikleri ile ders anlatma yöntemi kullanılmıştır. Ailem ve akrabalarım konusu ele alınırken Resim 1'de görüldüğü üzere soy ağacı üzerinden ders anlatımı yapıldı. Akıllı tahta aracılığıyla sunulan bu görsel soy ağacı konu bakımından hem dersin dinamik ve hareketli geçmesine katkı sağlamış hem de kalıcı izli olmasına olanak sağlamıştır. Netice itibariyle de görsel materyal sayesinde öğrencilerin işlenen konuyu daha iyi öğrenmesi ve kavranabilmesi sağlanmış olundu.



Resim 1. Akıllı tahtada öğrencilere sunulan soyağacı örneği



Resim 2. Akıllı tahtada öğrencilere sunulan şarkı video örneği

Yaklaşık iki ay zarfında deney grubuna çeşitli videolar izletilerek, çeşitli etkinlikler de gerçekleştirildi. Bu süre zarfında öğrencilere نحن العائلة (Biz aileyiz) isimli şarkı, video destekli olarak izletildi (Resim 2).

أمّي، أمّي، أحبّ أمّي
أبي، أبي، أحبّ أبي

أمّي وأبي وأنا

نحن العائلة...
أختي، أختي، أحبّ أختي
أختي، أختي، أحبّ أختي
أمّي وأبي وأنا، أختي

نحن العائلة...
أخي، أخي أحبّ أخي
أخي، أخي أحبّ أخي
أمّي وأبي وأنا، أختي، أخي

نحن العائلة...
جدّتي أحبّ جدّتي
جدّتي أحبّ جدّتي
أمّي وأبي وأنا، أختي، أخي، جدّتي

نحن العائلة...
جدّي، جدّي أحبّ جدّي
جدّي، جدّي أحبّ جدّي
أمّي وأبي وأنا، أختي، أخي، جدّتي، جدّي

نحن العائلة...
نحن العائلة، نحن العائلة

هاي .

Neticede deney grubu öğrencileri şarkı sözleriyle ailem ve akrabalarım konusunu görsel olarak anlama fırsatını yakalamış oldular. Öğrencilerin gerek şarkıyı, gerekse videoyu beğenmesinin akabinde ise görsel eğitim teknikleri kapsamında eğitimin pekiştirilmesini sağlamak amacıyla tiyatro etkinliği düzenlenerek okul bünyesinde gösteri yapmalarına imkân tanınmıştır.

2.3.3. Verilerin Çözümlenmesi ve Yorumlanması

Deneysel araştırma neticesinde elde edilen bilgi ve veriler, SPSS (Statistical Package for the Social Sciences) istatistik programı aracılığıyla analiz edilerek yabancı dil olan Arapçanın öğretimine uygun olacak şekilde değerlendirilmiştir. Analizlerin akabinde gerekli açıklamalara yer verilerek anlaşılırlığın artması hedeflenmiştir.

BÖLÜM 3

KURAMSAL ÇERÇEVE

3.1. Yabancı Dilin Tanımı ve Önemi

"Dil, insanlar arasında anlaşmayı sağlayan tabii bir vasıta, kendisine mahsus kanunları olan ve ancak bu kanunlar çerçevesinde gelişen canlı bir varlık, temeli bilinmeyen zamanlarda atılmış bir gizli antlaşmalar sistemi, seslerden örülmüş içtimai bir müessesedir" (Ergin, 1989, s.3). "Düşüncenin sınırı kullanılan dilin sınırıdır. Biz onun vasıtası ile varlığa açılırız." (Öner, 2003, s.75). Aksan (1998) dili, "Düşünce, duygu ve arzuların bir toplumda ses ve anlam itibariyle ortak öğelerin kullanılması ve kendine has kurallardan yararlanmak suretiyle başkalarına aktarılmasına imkân sağlayan çok yönlü ve çok gelişmiş bir dizgedir" şeklinde ifade etmiştir (Aksan, 1998, s.55).

Özbay, dil kavramını, "Dil, bir toplumun anlaşabilmesindeki vasıta niteliğinde olduğu gibi, beraberinde de kültür taşıyıcılığını ve aktarıcılığını getirmektedir" biçimde ifade etmektedir.(Özbay, 2012, s.15). Öyleyse başka bir kültürü anlama, öğrenme ve tam manasıyla algılamanın en kolay ve mükemmel yöntemlerinden biri de ikinci bir dil öğrenmektir.

Yabancı dil; insanların doğduğu ülkede konuşulmayan, fakat başka bir milletin fertleri ile iletişim kurarken öğrenilmesi gereken bir dildir. Türkiye'de doğup büyümüş bir kişinin, yabancı dil kursuna gidip Almancayı öğrenmesi gibi. İkinci dil ise ana dilden sonra gelen, bulunduğu toplumun içindeki insanlarla iletişim kurmak için kullandığı dildir. Almanya'da yaşayan bir Türk çocuğunun beş yaşından sonra aile dışındaki ortamlarda Almancayı öğrenip konuşması buna örnek olarak verilebilir. Dünyadaki her dil farklı yaşantıları içerisinde barındırmaktadır. Yaşantının beraberinde getirmiş olduğu farklılıklar neticesinde insanoğlunun oluşturduğu topluluklar birbirinden farklıdır. Bu sebeple bulunduğumuz coğrafya itibariyle konuştuğumuz dil bulunduğu toplumun kültürünü ve dünyaya bakış

açısını yansıtmaktadır.

Dil öğrenmek beraberinde başka bir kültürü de öğrenmeyi getirir. Yani dil öğretimi aynı zamanda kültür öğretimini de içerisinde barındırır. İnsanlar yaşadıkları toplumdaki her türlü davranışlarını, kendilerine ait kültürün kelimeler ve kavramları ile kendilerini ifade edebilmektedirler. Böylelikle kültürün kelimeler ve kavramları arasında bir geçmiş yatmaktadır. Bu nedenle öğretilen bir toplumun yapısı ile sosyal değerleri unutulmamalıdır (Avcı, 2002, s.22-25).

Yabancı dil olarak Arapça, dünya dil ailelerinden Hami-Sami Diller Ailesi'nin Sami koluna ait bir dil olup, dünya çapında konuşulan önemli diller arasında yerini almaktadır. İslâm âleminin kutsal kitabı olan Kur'an-ı Kerim'in de ayrıca dilini oluşturmaktadır. Arap dili ile Türk Halkı ve Türk Medeniyetinin tanışması uzun bir tarihi geçmişe dayanmaktadır. Türk Halkının kendi tarihi ve kültürü içerisinde Arapça geçmişte oldukça büyük bir öneme sahip olmuştur, bu nedenle ülkemizde Arap dilinin öğretimi büyük bir önem arz etmektedir. Arap dilinin eğitim – öğretim sisteminde yer almasıyla öğrenciler, ayrıca din eğitimi alanında da olumlu yönde kazanımlar elde edebileceklerdir (Coştu, 2016, s.29).

Sultan Abdülmecid döneminde 03.11.1839 tarihinde Hariciye Nazırı Koca Mustafa Reşit Paşa tarafından okunan Tanzimat fermanına kadar, Arapça hem yabancı dil hem de öğretim dili olarak eğitim – öğretim sisteminde kendini göstermiştir. Lakin Tanzimat'ın okunmasından sonra ülkemizdeki medreselerde Türkçe öğretim dili olarak yer almış, Arapça ise yabancı bir dil olarak öğretilmeye başlanmıştır (Doğan, 1989, s.52).

3.2. Materyal Tanımı

Dünyamız hızla gelişmekte ve değişmektedir. Yaşayan tüm insanların bilgiye sadece tek bir kaynaktan ulaşmaları ve ezberlemeleri asla beklenilmemekte olup, aksine var olan bilgiye ulaşma yollarını bulmaya çalışan, bilgiye ulaştıktan sonra kullanabilen ve karşılaştığı ya da karşılaşabileceği sorunlar karşısında, bilgisini kullanarak çözüm üretebilen insanların yetiştirilmesi hedeflenmektedir. İnsanların bu özellikleri kazanımlarında, öğretmenlerin eğitim – öğretim sisteminde etkin ve etkileşimli bir öğrenme ortamı yaratmalarında, öğretim teknolojileri kriterlerine uygun olarak hazırlanan öğretim materyallerinin (gereçlerin) kullanılması oldukça önem arz etmektedir (Şahin, Yıldırım, 1999). Ülkemizde 1960'lı yıllara kadar araç – gereçler, eğitim ve öğretimi

destekleyen, kullanımı öğretmen tarafından özel istek ve ilgilerine bırakılmış eğitim yardımcıları olarak görülürken, günümüz koşullarında öğretme-öğrenmenin temel taşı olarak kabul edilmektedir (Alkan, Şimşek, Deryakulu, 1995).

Öğrenmede öncelikle belirlenen hedeflere ulaşabilmek amacıyla materyallerin seçilmesinin ardından, materyaller de göz önünde bulundurularak konu içeriklerinin düzenlenmesi, yazılı veya görsel formların mevcut olduğundan bahsedebiliriz. Söz konusu iletmek istenilen içerik veya mesajı, işitsel, yazılı, görsel ya da dokunsal formlarda taşıyan öğretme – öğrenme ortamı elemanları olarak isimlendirilebilir.

3.3. Görsel Öğretim Materyalleri

Eğitim – öğretimde görsel öğretim materyallerinin kullanımı, öğrenmeyi hızlı ve kalıcı hale getirip, daha fazla duyu organına hitap etmektedir. Derslerin daha verimli geçmesi ile eğitim – öğretimde kalite artarak, ayrıca öğretmene de yardımcı olup, öğretime uygun bir biçimde kullanıldığı takdirde daha etkileyici olmaktadır.

Bilinen temel yabancı dil öğretim yöntemleri; Dilbilgisi-Çeviri Yöntemi (Grammar-Translation Method), Direkt Yöntem/Dolaysız Yöntem (Direct Method), Doğal Yöntem (Natural Method), İşitsel-Dilsel Yöntem (Audio-Lingual Method), Bilişsel Yöntem (Cognative-Code Method), İletişimsel Yöntem (Communicative Method), Seçmeli Yöntem (Eclectic Method) dir. Öğrenciler, öğretmen merkezli olan geleneksel materyallerle öğrenme yöntemlerinde, ikinci plan olarak görülmektedirler. Bu şekilde yapılan eğitimde öğrencilerin beş duyu organına yeterince hitap edilememektedir. Bu durum, öğrencilerin yabancı dil eğitimine karşı olan ilgisini oldukça azaltmaktadır. Eğitim ve öğretimde öğrencinin algılamaya katılan duyu organlarının sayısı arttıkça öğrencinin işlenen dersi hatırlama oranı bir o kadar artmaktadır. Öğretim esnasında öğretmenin sürekli olarak sadece yazı tahtasını veya ders kitabını kullanması, öğrencilerde bir süre sonra motivasyon eksikliği yaşatmaktadır. (Arslan, Âdem, 2010, s.65)

Bu nedenle yabancı dil olarak Arapça öğretiminde kullanılması planlanan görsel materyaller, öğrencilerin dikkatini çekecek şekilde olmalı ve onları uyarmalıdır. Ancak bu şekilde öğretimin daha etkili olması sağlanabilecektir. Görsel araçların bazıları da işitsel olma özelliğine sahiptir. İnsanların sahip oldukları görme duyularıyla birlikte işitme duyularını da harekete geçiren bu araçlarla gerçekleştirilecek Arapça öğretimi, öğrenmenin daha da kalıcı olmasına olanak sağlayacaktır.

Öğretim materyalleri, öğretimdeki amaçları gerçekleştirmek maksadıyla araç ve gereçlerden yararlanılarak yapılan ders sunum içeriklerini kapsamaktadır (Yanpar, 2007, s.9). Gelişen teknolojik yenilikler, bilimsel çalışmalar ve toplum alanında meydana gelen tüm yenilikler öğretim materyallerinin gelişmesinde önemli rol almaktadır (Genç, Küçük, 2004, s.106). Hızla gelişim ve değişimlerin yaşandığı çağımızda, ders kitaplarında ve etkinliklere yönelik kitaplarda kullanılan materyallerde bir değişim gözlemlenmektedir. Öğrencilerde algılama ve anlam kurmayı basitleştirecek görsel materyallerin gittikçe daha yaygın şekilde kullanılması ve önem kazanması değişimlerin bir göstergesidir (Akkaya, 2011, s.43).

Eğitimde görsel ve işitsel bağlamda kullanılan tüm araç ve gereçlerin asıl amacı, daha etkili bir eğitim – öğretim ortamını hazırlamada yardımcı olmak ve öğrencilerin öngörülen amaçlarına daha kolay ve hızlı bir biçimde ulaşmalarını sağlamaktır. Bu açıdan eğitimde araç – gereç kullanımı büyük bir önem arz etmektedir (Çelik, 2007).

Bu sebepler göz önünde bulundurulduğunda, öğretimin, eğitimin amacına ve teknolojisine uygun araç ve gereçlerle yapılması sağlanmalıdır. Yabancı dil öğretiminde kullanılan görsel materyalleri; *resimler*, *filmler/çizgi filmler, karikatürler* ve *görsel materyallerin öğrenmendeki rolü* olarak inceleyebilmekteyiz.

3.3.1. Resimler

Öğrenim görenlerin iletişimsel becerileri ve yabancı dil becerilerinin geliştirilmesi bakımından kullanılan resimli metinler, aynı zamanda dilbilgisinin günlük yaşam ile bağlantılı, çözüm merkezli, dikkatli ve aktif bir biçimde öğrenilmesine de önemli ölçüde katkıda bulunmaktadır. Çalışmamızın esas amacı, yabancı dil konusunda eğitim görmekte olan başlangıç veya orta seviyedeki öğrencilerin, çizgi roman, karikatür, fıkra, reklam vesaire gibi kısa ve resimli metinleri kendine özgü materyal olarak kullanması ile dilbilgisini geliştirmesidir.

Resimler, öğrencilerin okuma – yazma becerilerinin gelişmesini sağlamak için zaman ve kazanım bakımından diğer ders materyallerinden daha etkili olmaktadır. Bununla beraber resimli metinler ders materyali olarak öğrencilerin zekâsına uygun bir şekilde sunulmaktadır. Ve ayrıca kullanılacak olan dilin ölçütlerine uygun olan kültürel ve bağlamsal kullanımlarına da dikkat çekmektir. Kısa resimli metinler; çeşitli edebi türlerden meydana geldiğinden dolayı, öğrenilen dilin eğitimi esnasında, yazı ve konuşma dili

arasındaki uyumun kolayca kavranmasını kolaylaştırır.

Yabancı dil öğretimi için hazırlanan materyallerde mutlaka resimlerden faydalanılmalıdır. Özellikle görsel zekâya sahip olan öğrenciler için görsel materyal olmadan yapılan dersler sıkıcı olabilir. Öğrenciler resimler aracılığıyla yapılan etkinliklere, sadece yazılı bir metin aracılığıyla yapılan etkinliklere oranla daha fazla katılmaktadırlar (Demircan, 2005, s.199).

Eğitim – öğretim esnasında kullanılacak resimler bağlam ile ilgili olarak açıklayıcı nitelikte olduklarından, öğrenciler belirtmek istedikleri ifadeleri kimle, nerede ve nasıl kullanacağını kavrayabilmektedirler. Eğitim – öğretim sisteminde kullanılacak ders materyali niteliğindeki resimler, sadece ders materyali olarak sınırlı olmayıp, öğrencilerin derse karşı tutumlarını olumlu yönde geliştirdiği gibi duyuşsal ve bilişsel zekâ yönünden de becerilerinin gelişmesine önemli ölçüde katkı sağlamaktadır. Resimlerin kullanılması, öğrencilerin derse katılmaları açısından, İşitsel – dilsel veya dilbilgisi – çeviri gibi günümüze kadar gelen klasik yöntemlerden daha fazla etkili olduğu gözlemlenmektedir. Bu katılım ise öğrencinin başarısını olumlu biçimde etkilemektedir (Bayülgen, 2011, s.39 – 55).

İkili kodlama modelini geliştirmiş olan Paivio, bilginin zihinde hem sözel hem de görsel olarak iki şekilde depolandığını ifade eder. Ayrıca ona göre resimler, sözel bilgiye göre daha sık anımsandığından güçlüdür. Bu durum resimsel üstünlük olarak da ifade edilmektedir (Akyol 2007, s.165-170).

Yabancı dil öğretiminde kullanılacak resimlerde aşağıdaki özellikler aranmalıdır (Arslan, Adem, 2010, s.81):

- Konusunda uzman kişiler tarafından resimler çizilmelidir.
- Öğrenmeyi hedef alan resimler amacına uygun olmalıdır.

- Ders materyali olarak kullanılacak resimlerin kullanımları esnasında, seviyelere dikkat ve özen gösterilmelidir.
- Ders esnasında öğrencilerin dikkatini çekecek ve merak uyandıracak resimlerin kullanılması gerekmektedir.

3.3.2. Filmler / Çizgi Filmler

Eğitim – öğretimde kullanılacak diğer bir materyal olan filmler, öğrencilerin sözel zekâ ve becerilerinin gelişmesini desteklemekle beraber onları bu hususta motive edecek etkili bir yöntemdir. Filmler sayesinde öğrenciler günlük konuşma dilinin yanı sıra dildeki en son güncel kelimeler ve sözlerle karşılaşma imkânını beraberinde getirir. Yabancı dil öğrenme konusunda zorluk çeken öğrencilerin dil öğrenme konusunda yaşamış oldukları kaygılarını minimize edebilecek, dil öğreniminin öğrenilmesini motive edecek etkiye sahiptir. Aynı zamanda filmler öğretmenlere, dil konusunda eğitim gören öğrencilerine yaptıracakları grup tartışması etkinliğine uygun olan konu başlıkları bulmalarında yardımcı olur (İşçan, Karagöz, 2016, s.1267).

Yetişkin bireylerin yanı sıra çocuklar açısından da çizgi filmler son derece önemli olup, etkileyici bir özelliğe sahiptir. Çocukların duygusal tepki vermesini sağlar, ayrıca anlam karmaşıklığı içeren konuları basitleştirme ve somutlaştırmada yardımcı olur. Böylece çizgi filmlerin, çocukların dil öğrenimi üzerinde oldukça etkisi olur (Köprülü, 2016, s.95).

31.05.2016 tarihinde 26147 sayılı Resmi Gazetede yayımlanarak yürürlüğe giren Milli Eğitim Bakanlığı Yabancı Dil Eğitimi ve Öğretimi Yönetmeliği kapsamından anlaşılacağı üzere, yabancı dil eğitimi ve öğretiminin asıl amacı "*milli eğitimin genel amaç ve temel ilkelerine uygun olarak okul ve kurumların amaç ve seviyeleri de göz önünde bulundurularak eğitim ve öğretimi yapılan yabancı dilde bireylerin; dinleme-anlama, okuma-anlama, konuşma ve yazma becerileri kazanmalarını, öğrendiği dille iletişim kurmalarını ve yabancı dil öğretimine karşı olumlu tutum geliştirmelerini sağlamaktır."* biçiminde ifade edilmektedir. Çocukların çizgi filmlere karşı duydukları ilginin yabancı dil öğrenimine karşı olumlu yönde gelişme sergilediğinden, yararlı olabileceğinden bahsetmek mümkündür. Yani yabancı dil öğrenimine yönelik hazırlanan bir çizgi filmi izleyen çocuk, dikkatli bir şekilde izleyeceği çizgi film sayesinde filmde geçen yabancı dildeki kelimeleri kendi isteğiyle anlamaya, kavramaya ve telaffuz etmeye başlayacaktır. Çizgi film izleyen çocuk böylelikle dinleme – anlama ile konuşma becerilerini de kazanmış, geliştirmiş

olacaktır.

"*Oyun çocuğu*" olarak isimlendirilen çocuklar, okullarda almış oldukları eğitim esnasında oyun, şarkı ve dans faaliyetlerine katılmaktadırlar. Çocukların eğitimindeki bu durum elbette yabancı dil öğretimi içinde geçerlidir. Böylelikle yabancı dil öğretimi esnasında öğrencilere temel sözcük, tümce yapısını öğrenmede ve yeni bir dil alışkanlıklarını kazanmada yardımcı olunmaktadır.

3.3.3. Karikatürler

Bilişsel öğrenme konusuna ilişkin öğrenme ele alındığında, insanın hatırlama, algılama ve düşünme gibi özellikleri, bilişsel bir zaman diliminden geçmesiyle gerçekleşmektedir (Cüceloğlu, 1991). Öğrenme üzerine yapılan çeşitli çalışmalar, insanların hafızalarında imaj ve kelimeleri tutabildiklerini ve lüzum görüldüğü takdirde kelime ve imajları geri getirebildiklerini göstermektedir. Lakin yazıyla öğrenme ile görsel öğrenme tamamıyla birbirinden ayrı bir biçimde görülmektedir. Birey, önemsenmeyen bilgiyi kısa süreli hafızada tutarken, önemsediği bilgiyi ise uzun süreli olarak hafızada tutar ve beyinde hatırlayabilmek amacıyla çeşitli şemalar oluşturabilmektedir (Akyol, 2006). Karikatürler ise birer görsel imgedir. Karikatürlerde bulunan görsel unsurlar aracılığıyla öğrenciler zihinsel düşünme sürecine adım atar.

Karikatürler, dil öğretimi esnasında sıklıkla kullanılması ve anlatılacak olaylar arasındaki ilişkiyi, davranış ve düşüncelerin sebeplerini belirtmek için son derece etkili görsel araçlardandır. Bu görsel araçlar her yaş grubuna hitap edebilmektedir. Çoğunlukla yabancı dil kitapları içerisinde az da olsa karikatürlere denk gelmek mümkündür. Öğrenciler dergileri, gazeteleri, kitapları ve çeşitli yazılı kaynakları ellerine ilk aldıklarında baktıkları unsur görseller ve karikatürlerdir. Karikatürler sayesinde öğretilmesi zor bir konu, öğe, deyim, yapı veya herhangi bir atasözü çok kolaylıkla öğretilebilmektedir (Kuşçu, 2017, s.221).

Öğrencilerin ders esnasında işlenen konuya yönelik ilgi duyması ile odaklanabilmesi ve ayrıca işlenen konuyu merak ederek ders içeriğine yönelik farklı düşüncelerle derse başlamasını kolaylaştırmada karikatür büyük önem taşımaktadır. Karikatürün içerisinde barındırmış olduğu hususlardan biri olan mizahi özelliği sayesinde öğrencilere en sıkıcı gelen ders konuları bu sayede kolayca kavratılabilir. Karikatür sanatı; düşünme, yorumlama, çözme ve sonuca ulaşma etkinliklerini içerisinde barındırmakta olup, bu

etkinlikler eğitimin de esas amaçları arasında yer almaktadır. Ders anlatımı esnasında karikatürlerin kullanımı da bu amaçlara erişmek için çok iyi bir yol olabilir (Melanlıoğlu, Tayşi, Özdemir, 2012, s.243).

Karikatürler üzerinde yapılan bir takım araştırmalar ele alınıp incelendiğinde, karikatürlerin eğitim maksatlı kullanım alanlarından okuma becerilerini geliştirmede, kelime bilgisini arttırmada, problem çözmede, düşünme becerilerini geliştirmede, motivasyon sağlamada, çatışmaları gidermede, bilimsel bilgileri ortaya çıkarabilmede ve bilimsel düşüncelere ulaşılabilmede son derece etkili olduğu görülmektedir. Karikatür sayesinde çocuklar daha kolay algılayabildikleri için öğretim materyali olarak kullanılabilir (Başarmak, Mahiroğlu, 2015, s.236).

3.3.4. Görsel Materyallerin Öğrenmedeki Rolü

İletişimin başlıca anahtarını temsil eden görsellik, insanlığın varoluşundan bu yana önemli bir anahtar görevini üstlenmiştir. Çağımızda bilginin hızla çoğaldığı ve aynı şekilde tüketildiği göz önünde bulundurulduğunda, görselliğin ne denli önemli olduğu hususu apaçık bir şekilde ortada olacaktır. Nitekim eğitim bilimcilerin birçoğu yetişkinlerin ve çocukların öğrenmelerinde en etkin yolun görsel materyallerden olduğunu belirtirler. Ayrıca görsel materyallerin ilgi çekiciliği ve kalıcı olma özelliğinin yazıya oranla daha etkili olduğu bilinmektedir. Öğrencilerin ders konularındaki karmaşık bilgiler kavramalarını ve soyut kavramları daha iyi öğrenmeleri konusunda görsel imajlar oldukça etkili olup, öğrenmelerini kolaylaştırır (Uzuner, Aktaş, Albayrak, 2010, s.722-723).

Yalın (2010), araç – gereçlerin eğitimdeki önemini ve rolüne yönelik nedenlerini ele alırken aşağıdaki maddeler ışığında açıklama getirmeye çalışmıştır:

- Kullanılan ders materyalinde görsel araçlar çoklu öğrenme ortamını beraberinde getirir.
- Öğrencilerin kişisel ihtiyaçlarının karşılanmasına imkân sağlar.
- Görsel materyaller oldukça dikkat çekici olup, hatırlamayı da kolaylaştırır.
- Öğrenmede karşılaşılan soyut kavramları görsel materyaller somutlaştırırlar.
- Zamanı oldukça dikkatli kullanmaya olanak sağlar.
- Güvenli bir biçimde gözlem yapabilme imkânı sunarlar.
- Farklı zaman dilimlerinde birbirleriyle çelişki bulunmayan içeriklerin sunulmasına

imkân sağlarlar.

- Görsel materyaller defalarca kullanılabilirler.
- Görsel materyallerle içerik basitleştirilerek anlaşılmayı kolaylaştırır (Yalın, 2010, s.82-90).

Geleneksel yöntemlerle yapılan dil öğretimlerinde, öğrenciler çoğu zaman ikinci plânda kalmakta ve edilgen olmaktadırlar. Bu yüzden öğretmenler, öğrencilerin farklı duyularına yönelik materyalleri derslerinde kullanmalıdır. Sadece yazı tahtası ve ders kitabı kullanılarak verilen eğitim ilgi çekici olmayacaktır (Ateş, Kirazlı, 2016, s.6).

Ortaöğretim çağındaki öğrencilerin bir yabancı dili öğrenirken özellikle yazınsal metin incelemesinde, hem dil yeterliliği hem de öğretim materyali eksikliği yüzünden kendilerini hedef dili öğrenmeye güdüleyememektedirler. Bu yüzden yazınsal metin okuma çalışmalarında öğrencilerin motivasyonunu harekete geçirmek için eğitmenlerin görsel araçları öğretim aşamasında kullanmalarına ihtiyaçları vardır (Melor, Hadi ve Dexter Sigan Anak, 2013, s.114).

Mesela herhangi bir nesneyi tasvir ederken uzun uzadıya anlatmak mı kolaydır, yoksa herhangi bir görsel materyalden faydalanmak suretiyle anlatmak mı? Bu bağlamda materyaller, soyut anlatılmak istenen tüm kavramları somut ve daha anlaşılır kavramlara dönüştürmek bakımından oldukça önemlidir. Yalın (2010), "Bir resim, bin kelimeye bedeldir" ifadesine yer vererek materyallerin zaman açısından tasarruf sağladığını ifade etmeye çalışır (Yalın, 2010, s.89). Sınıf içerisine getirilmesi mümkün olmayacak nesneler ya da tehlikeli olan cisimler, çeşitli olgu ve olaylar, özellikle görsel materyallerin kullanılması neticesinde çok kolay gözlemlenir olabilmektedir.

Arap dili öğretimi esnasında, öğrenme malzemelerinde bulunması gereken özelliklere itina ile dikkat edilmesi, öğretim materyallerinin etkinliğini arttırmada faydalı olmaktadır. (Coştu, 2016, s.48). Nitekim öğretme (ve öğrenme) etkinliği çerçevesinde bireyin ne kadar çok duyu organına hitap edilebilirse, öğrenme o kadar kalıcı izli olmaktadır. Bu sayede de unutma geç olmakta olup, başka bir ifadeyle öğretimde görsel ve işitsel araçların kullanılması ile öğrenmeler daha hızlı ve kalıcı olabilmektedir (Seferoğlu, 2006, s.54).

3.3.4.1. Görsel Materyallerin Konuşma Becerisi Edinmedeki Rolü

Akçay (2016), Arapça konuşma öğretiminde hata çözümlemesi ve değerlendirmesi kapsamındaki çalışmasında özetle; Gazi Üniversitesi Gazi Eğitim Fakültesi Yabancı Diller Eğitimi Bölümü Arap Dili Eğitimi Anabilim Dalında 2015 – 2016 yılları arasında üniversitenin üçüncü sınıfında okumakta olan toplam 44 öğrenci ile üniversitenin dördüncü sınıf öğrencilerinden 27 kişi olmak üzere toplam olarak 71 öğrenci üzerinde Arapça konuşma sınavı yapmıştır. Araştırma neticesinde öğrencilerin sınavlarda yaptıkları sistematik hataları ortaya çıkarmıştır. Öğrencilerin Arapça konuşma becerisi sınavlarında en fazla hatayı %20,81'lik bir oranla işlevsel kelime bilgisi eksikliğinden kaynaklanan hatalar oluşturmaktadır. İşlevsel kelime hazinesindeki eksiklik, konuşma kusurlarının en önemli sebeplerinden biri olarak ortaya çıkmıştır. (Akçay, 2016, s.118). Akçay, öğrencilerin sözlü anlatım becerilerini artırmak için yaygın işlevsel kelimeleri kalıplar şeklinde verip her bir öğrenciden bu kalıplarla ilgili birer cümle kurmalarının istenmesini ve gereken düzeltmelerin yapılmasının yararlı olacağını söylemiştir. (Akçay, 2016, s.119). Bu nedenle kalıpların öğretilmesi için öğrencilerin bu kalıplarla ilgili çeşitli cümleler üretebilmesi gerekir. Örneğin;

- أطلّ على

أَمْضَينا الصيف في بيتٍ **مُطِلٍّ على** البحر.

Yazı, deni**ze** *nazır* bir evde geçirdik. (Akçay, 2017, s.60).

Öğrencilere çeşitli cümleler kurabilmeleri için sırayla anahtar kelimeler resimler şeklinde verilir. Öğrencinin resimdeki kelimenin Arapçasını hatırlaması ve kalıptaki uygun yere koyması beklenir. Örneğin; dağ, nehir, orman, bahçe resimleri gösterilebilir.

المعينات البصرية المستخدمة في أنشطة الكلام adlı kitapta yer alan المعينات البصرية في تعليم اللغة bölümünde görsel materyallerle konuşma becerisi üzerine çeşitli örnekler verilmiştir. Öğretmen, öğrencilerine günlük aktivitelerle ilgili (uyanma, namaz kılma, derse hazırlanma ve spor aktiviteleri gibi) bir konuşma hazırlamakta ve sonra bu konuşmayı öğrencilerine dinletmektedir. Öğrenciler bu dinledikleri konuşmaya göre, taklit yapma yöntemiyle, resimde gösterilenlerin ne anlama geldiğini söyler (Bkz. Resim 3. 1) (Sini, Abdullah, 1984, s. 88 – 90).

المثال:

أستيقظ من النوم الرابعة صباحا.

أتوضأ ثم أصلي الصبح.

أشرب كوبا من الشاي.

أضع كتبي في الحقيبة.

وأذهب إلى المعهد بالدراجة.

تبدأ الدراسة في المعهد في الثامنة.

وتنتهي في الثانية.

وفي العصر ألعب الكرة مع زملائي.

وفي المساء أراجع دروسي.

Örnek:

1- Sabah saat 4'te uyanırım.

2- Abdest alıp sabah namazı kılarım.

3- Bir bardak çay içerim.

4- Kitaplarımı çantama koyarım.

5- Bisikletle enstitüye giderim.

6- Enstitüde ders saat 8'de başlar.

7- Ve saat 2'de biter.

8- İkindi vakti arkadaşlarımla top oynarım.

9- Akşam derslerimi tekrar ederim.



Resim 3. Konuşma etkinliğine yönelik hazırlanan görsel materyaller

Konuşma becerisine yönelik hazırlanan bu görsel materyallerin, dil öğretim süreçlerini daha basit bir hale getirerek öğrenmeyi kolaylaştırmak ile öğrencilerin yapabilecekleri hataların da anında farkına varmalarına yardımcı olması hedeflenmiştir.

3.3.4.2. Görsel Materyallerin Yazma Becerisi Edinmedeki Rolü

Düşüncelerimizin ve duygularımızın gelecek nesillere aktarılmasını sağlayan dil, topluma bir millet olma düşüncesini kazandıran önemli bir belirleyicidir. Toplumun sahip olduğu kültürel tüm değerlerin gelecekteki kuşaklara daha açık ve net bir biçimde aktarılabilmesi için dilin kusursuz ve doğru kullanılması gerekmekte olup, bu da sadece iyi bir dil eğitimi neticesinde mümkün olabilir. Dili iyi bir biçimde kullanabilmek, onun tüm özelliklerini, sahip olduğu incelikleri ve kullanım alanlarını çok iyi bilmekle mümkün olmaktadır. İnsan, sahip olduğu duygu, düşünce ve istekleri ile beklentilerini, farklı yollarla anlatarak toplumsal bir varlık olduğunu, iletişim kurarak gerçekleştirmek durumundadır. Bunlardan en önemlilerinden birisi de yazmadır. Yazma, insan beyninde yapılandırılmış tüm bilgilerin yazıya aktarılmasıdır (Güneş, 2007, s.159). Yazma, insanın dil becerileri konusunda tüm edinimlerini bünyesinde barındıran son derece önemli bir beceridir. Çünkü yazma, kalıcı ve etkili bir iletişim kaynağıdır. Yazı ile herhangi bir düşünce, fikir, hayal ve duygu başkalarına rahatlıkla aktarılabilir, sınırlar ötesine hatta nesilden nesillere taşınabilir. Yazma, öğrencilerin dili ne şekilde kullandıklarıyla yakından alakalıdır. Çünkü dil

becerilerinin daha iyi bir şekilde geliştirilmesi yazma eğitiminin esas amaçları arasında yer almaktadır. Güneş (2007), yazma eğitimin esas amaçlarını şu şekilde sıralamaktadır:

a) İnsanlarla iletişim yeteneklerini geliştirme,

b) Anlama ve öğrenme yeteneklerini geliştirme,

c) Zihinsel yeteneklerini geliştirme,

d) Sosyal yeteneklerini geliştirme,

e) Zihinsel bağımsızlık yeteneklerini geliştirme.

Coşkun (2009, s.51) yazma eğitiminin esas amacını, "herhangi bir metin oluşturma değil metin oluşturulurken ihtiyaç duyulan bilgilere sahip olunmasını sağlama" biçiminde ifade etmektedir. İstek, hayal, duygu ve düşünce ile beklentilerimizi ifade etmek için temelde iki yol mevcuttur: yazma ve konuşma. Çok etkili bir biçimde iletişimin gerçekleştirilmesi için bu yolların kullanımındaki nitelikler birbirleriyle doğru orantılıdır. İnsan hayatında görsel materyallerin önemi gün geçtikçe artmakta ve görseller, günlük yaşantılarımızın vazgeçilmez bir parçası hâline gelmektedir. TV, bilgisayar, video, cep telefonları vs. gibi teknolojik görsel araçlar etkin biçimde hayatımızda yer almaktadır. Bleed (2005), ABD'de yapılan bir araştırmada; herhangi bir öğrencinin 21 yaşına eriştiğinde ortalama olarak on bin saati aşkın video oyunu oynamakta ve iletişim kurarken cep telefonu ile iletişim kurmakta olduğunu ve 200 bin tane e-posta mesajı göndermekte veya almakta olduğunu belirtmiştir. 2 yaşından küçük her 4 çocuktan birisinin ise yatak odalarında TV bulunduğunu ve 13 – 19 yaş aralığındaki gençlerin ise ortalama olarak 22 bin saat TV izlemekte olduğunu tespit etmiştir.

المعينات البصرية في تعليم اللغة adlı kitapta yer alan مهارة الكتابة bölümünde görsel materyallerle yazma becerisi üzerine örnekler verilmiştir. Yazma becerisi resimler ve fotoğraflar yoluyla kazandırılmaya çalışılmıştır. Resimler, özellikle soyut düşünemeyen, küçük yaştaki öğrencilere uygulanarak, öğrencilerin kelimeleri ayırt etmelerine ve konuyu somutlaştırmalarına, dolayısıyla da anlatılanları daha etkili anlamalarına olanak sağlamaktadır. Örneğin öğretmen, basit resimler kullanarak öğrencilerin yazma becerilerini geliştirmeye yardımcı olacak alıştırmalar hazırlar. (Bkz. Resim 3. 2). (Sini, 1984, s.139)

سنأكل اليوم.....في الفطور.

اشترى أحمد .....



Resim 4. Yazma Etkinliğine yönelik hazırlanan görsel materyaller

Yazma becerisine yönelik hazırlanan görsel materyallerle dil öğretim süreçlerinin daha kolay bir şekilde kavranabilmesi için, öğrencilerin yapabilecekleri hataların oluşmasını engellemek hedeflenmiştir.

3.3.4.3. Görsel Materyallerin Okuma Becerisi Edinmedeki Rolü

Zamanla değişim gösteren toplumsal tüm ihtiyaç ve teknolojik, bilimsel gelişmeler neticesinde temel dil becerileri alanlarından yazma, konuşma, dinleme ve okuma gibi beceriler eklenmiştir. Okuma, ele alınan beceri alanlarından biri olmakla beraber bu alanda kullanılan şekil, sembol, grafik, beden dili, resim ve doğa gibi sosyal olaylar okuma, anlama, yorumlama ve analiz etmeyi de kapsamaktadır. Okuma ile beraber öğrencilerin, düşünce, bilgi ve duygularını çeşitli görseller aracılığıyla diğer insanlara aktarması da bu alan içerisinde ele alınmaktadır. Okuma konusunda şimdiye kadar birçok tanımlama mevcuttur. Bu tanımlardan bazıları aşağıda verilmiştir:

i. Okuma; Grafiksel veya resimsel görüntülemelerle insana aktarılan mesaj içeriğinin okunması, anlaşılması ve yorumlanması sanatıdır (Çam, 2006, s.8).

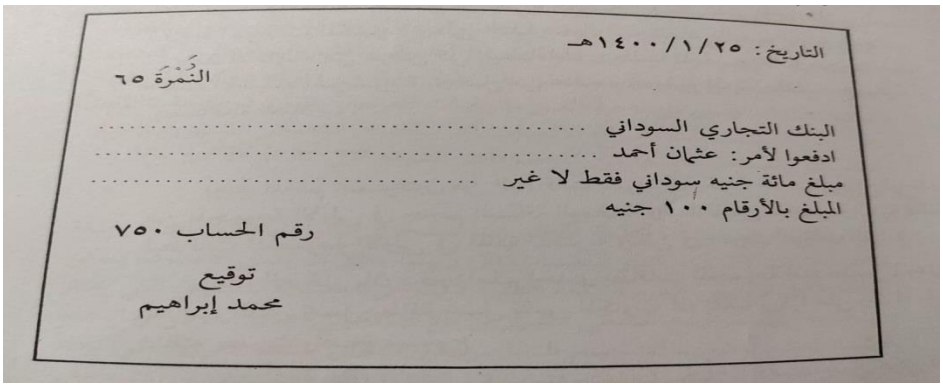
ii. Okuma; yeni hayaller oluşturmak ve anlayışlar kazandırmak ile beraber yeni kelimeler öğrenmek, yaratıcılığı geliştirmek maksadıyla bireyin ufkunu derinleştirir ve genişletir. Fakat tüm bireyler okuma esnasında aynı zevki almaz ve aynı becerileri geliştiremezler (Akyol, 2006, s.29).

iii. Okuma; şekil, resim, tablo, grafik, doğa, beden dili ve sosyal olaylar gibi görsel kavramların algılanıp değerlendirilmesidir (Ünalan, 2006, s.99).

iv. Okuma; değişik görseller aracılığıyla evrenin ve sosyolojik etkenlerin ele alınması, yorumlanması ve zihinde yeniden yaratılması sürecidir (Güneş, 2013, s.3).

Okumanın anlam, tanım ve kapsamı yukarıdaki tanımlardan da anlaşılabilmektedir. Bunun yanı sıra görsel okumanın da son derece önemli olduğu ve bu bağlamda görsel kavramın tanımı ve unsurlarını da eksiksiz olarak bilmenin de önemli olduğundan bahsetmek mümkündür.

المعينات البصرية في تعليم اللغة adlı kitapta yer alan مهارة القراءة bölümünde görsel materyallerle okuma becerisi üzerine birçok örneğe yer verilmiştir. Örneğin öğretmen tarafından öğrencilere Arap bankalarından birine ait olan bir çek resminin bulunduğu kartlar dağıtılır. Daha sonra aşağıda bulunan açıklayıcı resimle ilgili sorular yöneltir (Sini, Abdullah,1984,s.109). (Bkz. Resim 3. 3).



Resim 5. Okuma Etkinliğine yönelik hazırlanan görsel materyaller

الأسئلة:

ما اسم المصرف؟

متى حرر هذا الشيك؟

كم قيمة الشيك؟

ما اسم المرسِّل؟

ما اسم المرسَّل إليه؟

Veya okuma etkinliğine yönelik başka bir örnek vermek gerekirse; Öğretmen, öğrencilerine Suudi Hava Yollarının Cidde'ye yaptığı hava yolu uçuş seferlerinden birine ait uçağa biniş kartlarını dağıtır. (Bkz. Resim 3. 4). Resim 3. 4'de yer alan uçuş biletine yönelik olarak öğrencilerden bu konuda çalışmalarını ister. Daha sonra öğrencilerden herhangi birini seçerek ondan arkadaşına bu uçuş biletiyle ilgili sorular yöneltmesini istemektedir.



Resim 6. Okuma Etkinliğine yönelik hazırlanan görsel materyaller

مثل:

عدد الرحلات.

زمن الرحلات.

أسماء المدن والمطارات.

مواعيد الإقلاع.

مواعيد الوصول.

ثمن تذاكر الركاب.

Örnek:

Yolculuk sayısı.

Yolculuk zamanı.

Şehir ve havaalanı adları.

Kalkış zamanı.

Varış zamanı.

Yolcu bilet fiyatı.

Okuma becerisine yönelik hazırlanan bu iki farklı görsel materyalin, dil öğretim süreçlerini daha basit ve hızlı bir şekilde kavrayabilmeleri için, görsel zeka ile çocukların dil öğrenimini kolay bir biçimde kavrayabilmesine yönelik öğrencilerin yapabilecekleri hataların oluşmasını engellemeyi hedeflemiştir.

3.3.4.4. Görsel Materyallerin Dinleme Becerisi Edinmedeki Rolü

Yabancı dil öğretiminde öğrencilere kazandırılması gereken özelliklerden bir diğeri ise dinleme / dinlediğini anlama becerisidir. Bu, beceriler arasında öğretilmesi ve öğrenilmesi gereken en zor beceridir. Zor olmasının esas sebeplerinden birisi de dinleme becerisinin kişinin dışında gerçekleşen ve konuşan kişiye dayanan bir beceri olmasından kaynaklanmaktadır. Porcher ve Groux (1998, s.85), dinleme becerisinin öğrenilmesi esnasında karşılaşılan zorlukları şu şekilde belirtmişlerdir: "Kendi ana dilinde mevcut olduğu gibi yabancı dilde de bir sözcüğü anlamak, kendisinden farklı bir konuşucunun ritim, inisiyatif ve konuşmanın örtüklük ile ima derecelerine hâkim olması gereklidir.". Dinleme becerisi, ana dilin geliştirilmesinde ilk başlarda yer almaktadır. Dellal (2011, s.123), yapmış olduğu bir araştırma neticesinde yeni dünyaya gelen bebeklerin duyma yetisinin çok kuvvetli olduğunu, bebeklerin seslere daima güçlü tepkiler verdiğini ortaya koymuştur.

Ana dili edinimiyle başlayan bu süreç yabancı dil öğretimine de aynen yansımakta ve ilk olarak dinleme becerisi öğretilmektedir. Yabancı dil öğrenimi esnasında çocuklar özellikle hedef dile ait ses özelliklerini öncelikle tanımalı daha sonra onları anlamlandırmalıdırlar. Od (2013, s.505), dinleme öğretiminde esas amacın, öğrencilere öğretilen dilin seslerini tanıtmak, bir bağlam içerisinde mevcut bulunan tüm vurgulama ve tonlamaların sebep olduğu anlam değişikliklerini fark ettirmek ve öğrencinin konuşma yapan kişiden gelen tüm iletileri net ve doğru bir içimde anlamasını sağlamak olduğunu belirtmiştir. Çocuklar, yetişkin bireylere oranla sahip oldukları artikülasyon (sesletim) organlarının esnek bir yapıya sahip olmasından dolayı duydukları tüm sesleri net ve kolay bir biçimde telaffuz etme yeteneğine de sahiptirler. Bu özellikleri sayesinde erken yaşta yabancı dil öğrenmeye başlayan öğrencilerin ana dili, konuşucularının sahip oldukları tüm vurgu özelliklerini kavrama ve geliştirmelerine yardımcı olmaktadır. "Çocuklar küçük yaşlarından itibaren özellikle kitaplarıyla yakından ilgilenmekte olup, bunun yanı sıra kitaplarda yer alan resimlere bakarak hikâye anlatmaya isteklidirler." (Kandır, 2010, s.73). Özdemir (1996, s.270) edebi tür olarak hikâyeyi şu şekilde ele almıştır: "yaşanmış veya yaşanması mümkün olabilecek tüm olayları, durumları dikkat çekici bir şekilde anlatan, okuyucuda hoşlanma veya heyecan duygusunu uyandıran yazılar" biçiminde tanımlamıştır. Hikâye anlatım yöntemleri, özellikle öğrencilerin kendilerini daha iyi bir biçimde ifade etmelerine olanak sağlayarak konuşma becerilerinin de gelişmesine önemli ölçüde katkı sağlayacak yöntemlerden biridir. Akyol (2010, s.24) hikâyelerin çocuklar için çekici özelliklere sahip

olduğunu, her türlü olayları uygun bir biçimde sıralayan ve hareket içeren anlatımlardan meydana geldiğini belirtmiş olup, hikâye anlatımı esnasında farklı tonlamalara yer verilmesi gerektiğine, yüz, mimik ve beden dilini kullanarak anlam pekiştirilmeye çalışılması yönünde etkileyici kelimelerin seçilmesi gerektiğine değinmiştir. Bekleyen (2016, s.113), çocukların görsel materyallere yönelik ilgileri sebebiyle hedeflenen yaş aralığı ne kadar küçük olursa hikâyelerde o kadar fazla görsel öğeler bulunması gerektiğini belirtmiştir. Çünkü yabancı dil eğitimi esnasında kullanılan görsel materyal, daha etkili bir biçimde iletilmesi bakımından önemli bir yere sahiptir.

Görsel materyallerin özellikle kullanımı sayesinde, öğretmenlerin ana dili kullanmaya ihtiyaç duymadan, öğrencilerin metni daha iyi anlamalarına yardımcı olmaktadır. Ayrıca kitap içeriğindeki tüm görseller, dinlerken zihinsel şekil (imaj) oluşturmayan çocuklar açısından son derece önemlidir (Akyol, 2010, s.137).

Görsel materyallerin, dinleme becerisi ve diğer dil unsurları öğretimindeki rolünden bahsetmeden önce, Arapça öğretmeninin ana dili Arapça olmayanlara yönelttiği önemli bir soruyu belirtmekte fayda bulunmaktadır. Soru: "Öğretmenin bu materyallerin anlamlarını yabancı öğrencilere öğretirken uyması gereken yollar nelerdir?" şeklindedir. Bu soruya tatmin edici bir cevap bulunmasa da yabancı dillerin uzun süreli deneyimlerinin insana bazı yönlerden cevap verebilecek birçok yol ve yöntemler sağladığından bahsedilebilir olup bunlar:

1. İşaret yoluyla
2. Modellerin kullanımı
3. Açıklayıcı resim ve fotoğraf kullanmak gibi birçok yöntem vardır.

Bu hususlar doğrultusunda öğretmen, öğrenciyi dinlemeye teşvik ederek, dinleme becerisini geliştirmesine yardımcı olabilmektedir. Örneğin: Öğretmen bazı resim ve semboller kullanarak öğrencilerden farklı sesle başlayan kelimelerin tekrarlanmasını isteyebilir.

Öğretmen: قَلْبٌ ـ كُرْسِيٌّ ـ كَلْبٌ



Resim 7. Dinleme Etkinliğine yönelik hazırlanan görsel materyaller

Öğrenci: قلب

Öğretmen: علم ـ ألم ـ عسل



Resim 8. Dinleme Etkinliğine yönelik hazırlanan görsel materyaller

Öğrenci: ألم

Öğretmen, öğrencilere aşağıda verilen her kelimenin ilk harfini düşürüp tekrar edin der.

Öğretmen: يأكل



Resim 9. Dinleme Etkinliğine yönelik hazırlanan görsel materyaller

Öğrenci: أكل

Öğretmen: يشرب



Resim 10. Dinleme Etkinliğine yönelik hazırlanan görsel materyaller

Öğrenci: شرب

Dinleme dersini ve sınavlarını uygulamada kolaylaştırmak için ikiye ayırmak mümkündür. Birincisi ses sınavları, ikincisi ise dinlediğini anlama sınavlarıdır. Arapça öğrencilerinin karşılaştıkları zorlukların başında Arapçadaki en küçük çiftleri ayırt edememeleri gelmektedir. (Akçay, 2016, s.4). el- Hûlî en küçük çifti, anlamları farklı fakat bir ses dışında telaffuzları birbirine benzeyen iki kelime olarak tanımlar.(el- Hûlî,2017:26) Örneğin; قلب ve كلب gibi. Arapçada binlerce en küçük çift vardır ve bunların ayırt edilmesi güçtür. Bu sebeple dinleme becerisini kazandırmaya en küçük çiftleri ayırt etme alıştırmaları ile başlamak yararlı olacaktır.

Örnek: Soru;

Duyduğun kelimenin işaret ettiği resmin altına ✓ işareti koy.

Öğretmen: Ses kaydından öğrencilere غيمة (bulut) kelimesini dinletir. Bu kelimenin en küçük çifti olan خيمة (çadır) kelimesinin resmini de çeldirici olarak verir.

Öğrencinin cevap kâğıdı :

(A) Çadır resmi (B) Bulut resmi





Öğrenciden telaffuz edilen غيمة kelimesine uyan (B) seçeneğinin işaretlenmesi beklenir (Akçay, 2016, s.14).

3.4. Öğrenme Yöntemleri

Öğrenme yöntemleri, yöntem kullanımı ve neticeleri ile ilişkili olarak öncelikle öğrenme yöntemleri, dil öğrenme yöntemleri ve kelime öğrenme yöntemleri ile ilgili kuramsal bilgilere yer verilmiştir.

İnsanların, ne şekilde öğrendiklerinin farkında olmaları, bilgiye ulaşabilmeleri ve ulaştıkları bilgileri de gerektiğinde yorumlayıp kullanabilmeleri ile mevcut bilgiler doğrultusunda yeni bilgiler ortaya koyabilmeleri; öğrenmeyi öğrenmeleriyle, kısacası öğrenme yöntemlerini öğrenmeleri ile mümkün hale gelmektedir. Öğrenme yöntemi, insanın kendi kendine öğrenmesini basitleştiren tekniklerin her birine verilen genel addır (Weinstein, Mayer, 1986, s.316). Öğrenme yöntemi kavramını ele alınırken, öğrencilerin öğrenme – öğretme zaman zarfında veya kişisel hazırlıklarında kendilerine sunulan bilgileri, zihinsel süreçlerinden geçirerek, onu anlamaları ve bu durumdan kendilerine pay çıkarmak için gerekli olan tüm çabaları ortaya çıkarma biçiminde tanımlanabilir. Sünbül (1998) ise, öğrenme yöntemlerine yönelik olarak öğrencilerin bağımsız bir şekilde kendi öğrenme görevlerini yerine getirmeyi sağlayan tüm teknikler, ilkeler ve alışkanlıklar olduğunu ifade etmektedir (Tunçer, Güven, 2007, s.20-21).

Yöntemin, ikinci bir dil öğrenmek isteyenler için o dili kullanma ile öğrenilmesinde önemli bir farklılık meydana getirdiği bildirilmektedir. Dil öğreniminde çeşitli yöntemlerin kullanılmasında fayda var mıdır, yoksa dil öğrenmek isteyen kişilerin yaptıkları birtakım iyi şeyler midir? Bazı yöntemler diğer yöntemlerden daha mı iyidir? Ya da yöntemlerin bir sıralamaya tabi tutulması mümkün müdür? Dil öğrenme konusunda izlenilen kötü yöntemler kötü performansa neden olmakta mıdır? Fakir bir dil öğrenmiş olan bireyler, iyi öğrencilerin yöntemlerini kullanmak suretiyle daha iyi bir şekilde dil öğrenebilirler mi? Yöntem dil öğrenimine doğrudan mı etki yapmakta ya da yalnızca onların motivasyonunu ve farkındalıklarını mı arttırmaktadır (Üzülmez, 2015, s.10).

Netice itibariyle dil öğrenme yöntemleri üzerine yapılan tüm çalışmaların bu sorulara çözüm ve ışık tutması beklenmelidir.

Öğrenme yönteminin gayesi, duyuşsal zekayı öğrencide canlandırarak etki yaratmak ve öğrencinin yeni bilgiyi seçmesini, örgütlenmesini ve bütünleştirmesini kolaylaştırmaktır. (Harmanlı, 2000, s.26). Diğer yandan öğrenme yöntemlerine yönelik ilgili tanımlar çeşitli araştırmacılara göre farklılık göstermektedir. Araştırmacılar öğrenme yöntemini ve öğrenme yöntemlerinin amaçlarını şu şekilde ele almışlardır (Üzülmez, 2015, s.11);

Brown ve diğerleri (1983), öğrenme yöntemlerine yönelik olarak etkinliklerin, planların sistematik bir biçimde uygulanması gerektiğini belirtirken, öğrenme yönteminin esas amacının ise öğrenmeyi geliştirmek olduğunu belirtmiştir.

Derry ve Murphy (1986), öğrenme durumunda kişi tarafından geliştirilen zihinsel tüm taktiklerin toplanmasının öğrenme yönteminde etkili olduğunu, öğrenme yöntemlerinin esas amacının ise bilgi veya becerinin elde edilmesini kolaylaştırmak olduğuna değinmiştir.

Weinstein ve Mayer (1986), öğrenme yönteminin öğrenen bireyin öğrenme süresi boyunca birbirleriyle ilişkilendirdiği kasıtlı davranış ve düşünceler olduğunu belirtmiş olup, öğrenme yönteminin esas amacının öğrenme süreci içerisinde bireyin kodlama yapabilmesini sağlamak olduğunu belirtmiştir.

Wade ve diğerleri (1990), öğrenme yöntemlerine yönelik olarak, kasıtlı olarak seçilen ve dikkatlice izlenmiş değişik taktiklerin yapılandırılmasını ele almışlardır. Öğrenme yönteminin esas amacının ise, etkililik ve belirli amaçları elde etmek olduğuna değinmişlerdir.

Schmek (1988), öğretmenlerin, öğretim yöntemlerinde gerçekleştirdiği stratejileri ve

öğretim açısından farkındalıkları ile konuyla alakalı bilgilerinin önemli bir yere sahip olduğunu, öğretmen kontrolünde gerçekleştirilecek planlı sürecin ise öğrenme stratejilerinden haberdarlığı ile öğrenim görmekte olan bireyleri yapılandırabileceğinden bahsetmiştir.

Rigney (1978), öğrenme yöntemlerinin genel işlemler veya yöntemlerden oluştuğunu, öğrenme yöntemlerinin esas amacının ise bireyde akılda tutmaya yardımcı olmak ya da bilgiyi geri getirebilmek şeklinde olduğunu yorumlamıştır.

Nisbet ve Shucksmith (1986), yöntem sonuçlarının bir araya gelmesi ve uygun olanın seçiminin yapılmasının öğrenme yöntemlerin temel unsuru olduğunu, öğrenme yönteminin amacının öğrenme durumunun ihtiyaçlarını karşılamak olduğunu belirtmiştir.

Kirby (1988), öğrenme yöntemlerinin bilişsel eylemlerin seçilmesi, birleştirilmesi veya bir araya getirilmesinden meydana geldiğini, öğrenme yönteminin amacının belirli görevleri yerine getirmek olduğunu belirtmiştir.

Mayer (1988), öğrenme yönteminin öğrenenin kasıtlı davranışlarından oluştuğunu, öğrenme yönteminin esas amacının öğrenenin bilgiyi ne şekilde işlediğini etkilemek olduğuna değinmiştir.

Özer (2002), öğrenme yöntemlerinin işlemlerini şu şekilde sıralamıştır:

i. Bilinçli öğrenci yetiştirmeyi sağlar.

ii. Öğrencinin öğrenme konusundaki verimliliğini arttırmaktadır.

iii. Bağımsız olabilme konusunda öğrenciye nitelik kazandırır.

iv. Öğrencinin öğrenmeye yönelik istek ve arzularını arttırmaya yardımcı olur.

v. Öğrencinin okul sonrası öğrenmelerine yönelik temel hazırlar (Özer, 2002, s.17-32).

Öğrenci, öğrenme sürecince kendi öğrenme yöntemini oluşturabilir. Öncelikle öğrenci bunun için kendi durumunu analiz etmeli, nelerin eksik olduğunu ve eksik yaptığını bilmesi ile nelerden hoşlandığını tespiti neticesinde kendi yönteminin oluşmasında yardımcı olacaktır.

Kırbaş (2010), öğretim yöntemlerini Dikkat Yöntemleri, Tekrar Yöntemleri, Anlamlandırmayı Arttıran Yöntemler, Yürütücü Biliş Yöntemleri ve Duyuşsal Yöntemler olacak şekilde sıralamıştır (Kırbaş, 2010, s.12).

Mayer (1987) ise, öğrenme yöntemleri kapsamında çalışmalar yapmış olup, öğrenme

yöntemlerini 8 sınıfta toplamıştır;

i. Temel öğrenme durumları için tekrarlama yöntemleri,

ii. Karmaşık öğrenme durumları için tekrarlama yöntemleri,

iii. Temel öğrenme durumları için anlamlandırma yöntemleri,

iv. Karmaşık öğrenme durumları için anlamlandırma yöntemleri,

v. Temel öğrenme durumları için örgütlenme yöntemleri,

vi. Karmaşık öğrenme durumları için örgütlenme yöntemleri,

vii. Kavramayı izleme yöntemleri,

Duyuşsal ve güdüşsel yöntemler. Karmaşık ve temel öğrenme durumları için alınan başlıklar, ayrı ayrı ele alınıp, yöntemler 5 ana başlık altında özetlenecektir.

3.4.1. Dikkat Yöntemleri

Öğrencinin dikkatini öğrenilecek olan konuya çekmek için ön önemli etkenlerden birisi de öğretim etkinliğinin doğru biçimde uygulanması olup, hem öğretmen hem de öğrencinin kendi çalışmasında dikkat eksikliğini gidererek işlenecek konuya odaklanması, öğrenme etkinliğini artıracaktır. Dikkat, genel tanımı itibariyle zihinsel bir faaliyetin odaklanması şeklinde tanımlanabilir. Dikkat yöntemi ise öğrencinin kendisine sunulan tüm uyarıcılara yoğunlaşması olarak ifade edilebilir (Tay, 2005, s.209-255). Dikkat, öğrencinin kendisine öğretilmek istenilen bilgilere yoğunlaşmasıdır. Dikkat çekmeye yönelik yapılan tüm etkinliklerin tamamı ise, yöntem kapsamında düşünülmektedir (Tomal, 2008, s.113-127). Dikkat yöntemleri anahtar kelimelerin ya da esas fikirlerin altını çizme ve metin kenarlarına not alma gibi dikkat çekici özellikleri belirtmek için kullanılan yöntemdir (Taşdemir, Tay, 2007, s.173-187).

3.4.2. Tekrar Yöntemleri

Belirli miktarlardaki bilgileri kısa süreli bellekte muhafaza etmek ve depolama yetkiliği bakımından sınırlılığı, tekrar yöntemleri ile arttırılabilir. Tekrar, herhangi bir bilginin anlamı ile yapısını bozmadan zihinsel veya sesli biçimde defalarca düşünmektir (Eggen, Kauchak, 1994, s.326). Tekrar yöntemleri sayesinde herhangi bir listeyi yinelemek veya bir metni birebir tekrar etmek gibi bilginin uzun süreli olacak şekilde hafızaya daha uygun

işlenmesine yardım eder. Tekrar yöntemleri, özellikle ezberleme için de kullanılır. Flavell ve Wellman (1977) tekrar yöntemlerinin küçük yaştaki çocukların sıklıkla kullandıklarını ancak hatırlamanın sorunlu olduğunu belirtmişlerdir (Flavell, Wellman, 1977, s.3-34).

3.4.3. Anlamlandırma Yöntemleri

Anlamlandırma yöntemleri, bilgi birimlerinin birbiriyle olan ilişkisi arasında anlamlı bir hal almasını sağlayarak öğrenmeyi sağlayan yöntemlerdir. Öğrenciler, bu yöntemlerle, öğrenmeyi hedefledikleri yeni bilgiye yönelik olarak, daha evvel öğrendikleri ve uzun süreleri hafızalarında mevcut olan bilgilerle bütünleşmesini sağlayarak, ona anlam yükleyerek öğrenmektedirler. Bu ilişkilendirme gerçekleştirilirken, öğrenciler anlamlandırmayı sağlayan zihinsel imgeler veya sözel yapılar, cümleler kullanırlar (Özer, 2002, s.17-32).

3.4.4. Örgütleme Yöntemleri

Öğrenilmesi gereken bilgilerin hazırlanarak ve yapılandırılarak öğrenilmesine imkân sağlayan yöntemlerdir. Örgütlenme yöntemleri anlamlandırma yöntemleriyle beraber kullanılır (Erdem, 2005, s.1 - 6). Ausubel, örgütlenme terimini ilk kullananlardan birisidir. Ön örgütleyiciler olarak tanımlanan bu anlam, öğrenilmesi istenilen konuya yönelik olarak öğrencilerin hazırlanması ve daha evvelden öğrendikleriyle yeni öğrenilecek tüm bilgilerin sistemli bir biçimde kavranmasına yardımcı olan araçları içerisinde barındırmaktadır (Yılmaz ve Sünbül, 2000, s.11). Örgütlenme yöntemleri gruplama, terim veya düşünceleri bir araya getirme, küçük alt parçalara bölmeyi içerebilir. Ayrıca örgütleme yöntemleri düşünceleri belirlemede veya daha geniş kapsamlı şekildeki bilgilerden ana fikirleri çıkarmayı da içerir. Örgütlenme yöntemini kullanan kişi kullanacağı materyali yeniden yapılandırmak şartıyla düzenleyecek ve kendisi için en anlamlı hale getirecektir (Subaşı, 2000, s.1-4).

3.4.5. Duyusal ve Güdüşsel Yöntemler

Subaşı (2000) duyuşsal yöntemleri, öğrenme için duyusal veya güdüşsel etkilerden meydana gelecek olan engelleri tamamıyla ortadan kaldırmak için kullanılan yöntemleri duyuşsal yöntemler olarak ifade etmektedir (Erdem, 2005: 1-6). Öğrenci, bazen, öğrenme esnasında dikkatini verememe, olumsuz davranışlara sahip olma ya da sınav kaygısı gütme

gibi duyuşsal nitelikte nedenlerle karşılaşır. Bu nedenler öğrencinin öğrenmesinde zorluk oluşturabilir, hatta öğrenmesine engel bile teşkil edebilir. Öğrenci, önünde bu engelleri aşabilmek için duyuşsal yöntemlerden yararlanabilir ve öğrenmeyi kendisi için uygun hale getirecek koşulları temin edebilir. Senemoğlu (2004) da öğrenme yöntemleri ile ilgili çalışmasında Gagne'nin (1988) değindiği gibi sınıflandırmayı şu şekilde belirtmiştir (Senemoğlu, 2004, s.30);

- Dikkat Yöntemleri,
- Kısa süreli hafızada depolamayı arttıran yöntemler,
- Kodlamayı (Anlamlandırma) arttıran yöntemler,
- Geri getirmeyi (feedback – hatırlama) kolaylaştıracak yöntemler,
- Yürütücü Biliş yöntemleri.

3.5. Dil Öğrenme Yöntemleri

Dil öğrenme yöntemlerine yönelik olarak son zamanlarda öğrenenlerin kullandıkları etkili ve başarılı yöntemler hakkında çokça araştırmalar yapılmıştır. Dil öğrenmeyi başaran öğrencilerin nasıl teknik ve yöntemler kullandığı, neleri iyi yapabildikleri, diğer insanlar ve araştırmacılar tarafından merak konusu olmuştur. Merak konusu olan bu hususu giderebilmek için çoğu araştırmacı başarılı öğrenenlerin sahip oldukları özellikleri gün yüzüne çıkarmak için birçok sayıda çalışmalar ortaya koymuşlardır (Oxford, 1998, s.26-128).

Günümüzde dil öğrenme yöntemleri hakkında çok tanımlama yapılmış olup, Oxford (1999) dil öğrenme yöntemlerini öğrenenlerin dil öğrenmede göstermiş oldukları becerileri daha da geliştirmek maksadıyla kullandıkları belli başlı davranış, etkinlik veya teknikler şeklinde tanımlamıştır. Chamot ve O'Malley (1990) yabancı dil yöntemlerini "insanların yeni edindikleri bilgileri anlamalarında, öğrenmelerinde veya muhafaza etmelerinde yardımcı olabilecek özel düşünceleri ve davranışları; iletişim yeteneklerini geliştirmede gerekli olan aktif, öz yönlendirmeli ve katılımı sağlayan araçlar" olarak tanımlamıştır (Chamot, O'Malley, 1990, s.21-46). Mayer ve Weinstein (1986) öğrenme yöntemlerini, "öğrenmek isteyen bireylerin öğrenme esnasında göstermiş oldukları bilgiyi elde etme, hafızada kodlama ve ihtiyaç duyulduğunda tekrardan ona ulaşma süreçlerini doğrudan etkileyen davranış ve düşünceler" olarak tanımlamıştır (Mayer, Weinstein, 1986, s.316).

Dil öğrenme yöntemlerinin daha net bir biçimde anlaşılabilmesi bakımından birçok teknik tanımlamaya başvurulmuştur. Bunlar; Zihinsel süreçler, davranışlar veya eylemler, beceriler ve planlar, taktikler ve teknikler gibi unsurlardan oluşmuş olup, bilişsel açıdan incelendiğinde dil öğrenme yöntemlerinin genel itibariyle araştırmacılar tarafından zihinsel bir süreç olarak tanımlandığı görülmektedir. Ama zihinsel süreçler insan beyninde soyut kavramları içerdiği düşünüldüğünden hareketle, öğrenenlerin zihinsel süreçlerini net bir biçimde ifade etmek çok kolay olmamaktadır. Cohen ve Weawer ise, öğrenme yöntemlerinin yöntem olmayan süreçten ayrılması gerektiğini savunmuşlardır (Üzülmez, 2015, s.15). Yöntemleri, zihinsel eylemleri içerisinde barındırması sebebiyle yalnızca basit bir biçimde edinilmiş bir bilgi olarak tanımlayamayız.

Dil yöntemlerinin tanımlanması açısından araştırmacılar tarafından çeşitli tanımlamalar yapılmış olup, bu tanımlar şu şekildedir (Eken, 2017, s.50).

Rubin (1987), "bilgiye ulaşma yöntemleri, bilginin depolanması ve geri çağrılması ile bilgi kullanımını gerçekleştirmek için öğrenen bireyler tarafından kullanılan bir takım planlar, rutinler, eylemlerdir".

Chamot ve O'Malley (1990), "öğrenen bireylerin edindikleri yeni bilgileri kavrayabilme, öğrenme ve hafızada tutmalarına yardımcı olacak özel düşünce ve davranışlardan oluşmuştur".

Oxford (1990), "öğrenenlerin yabancı dili algılarken, kullanırken ve içselleştirirken ki zaman zarfında çoğunlukla bilinçli bir şekilde yaptıkları davranışlar, adımlar, özel eylemler ve tekniklerdir."

Cohen (1998), "Yabancı dil yeteneklerini geliştirmek adına öğrenenler için, dili öğrenirken öğrendiklerini depolama, ihtiyaç anında geri çağırma ve dil hakkındaki herhangi bir bilgiyi uygulama süreçlerini kullanarak bilinçli bir biçimde seçtikleri öğrenme süreçleridir."

Birçok araştırmacının dil öğrenme yöntemlerine yönelik yaptıkları tanımlamalar yukarıda bahsedilmektedir; bu tanımlamalar doğrultusunda bilinçli zihinsel süreçler tanımını dil öğrenme yöntemlerinin değişmez terimlerinden biri olarak adlandırabiliriz. Dil öğrenme yöntemleri öğrenme süreçlerinin yalnızca bir bölümüyle sınırlı kalmayıp, aksine öğrenme sürecinin belirli bir aşamasından diğerine dinamik bir biçimde transfer edilmektedir. Ayrıca yöntemler diğer yöntemlerle uyum sağlayıp birleşmek suretiyle aynı anda ya da yöntem kümeleri biçiminde sırasıyla kullanılmaktadırlar.

Dil öğrenme yöntemlerine ilişkin yapılan çalışmalar 1960'lı yıllardan itibaren yoğunluk

kazanmıştır. Dil öğrenme yöntemlerine yönelik olarak özellikle bilişsel kuramların ortaya çıkması ile bu doğrultuda ortaya çıkan gelişmelerle beraber dil öğrenme yöntemlerine yönelik araştırmalarda artış görülmüştür. Başlangıç dönemlerinde araştırmacılar daha çok yabancı dili "iyi öğrenenlerin" neler yaptıklarını ve öğrenme esnasında kullanmış oldukları yöntemleri ortaya çıkarmayı amaçlamışlardır. Rubin (1971) yabancı dil eğitimi konusunda başarılı olan öğrenenlerin yöntemlerini tespit etmiş ve başarısız olan öğrenenlerin bunları kullanmalarının verimli olacağını ifade etmiştir. Stern (1975) yaptığı ilk araştırma neticesinde öğrencilerin yabancı dil öğrenmeyle ilgili raporları ve dersleri etraflıca gözlemleyerek verimli olan yöntemleri belirlemeye çalışmıştır. Aynı şekilde yine Rubin (1975) yöntem kullanımını "doğrudan ve dolaylı" olacak şekilde iki boyutta ele almıştır. İlk boyutta öğrenme üzerinde doğrudan etkisi olan ezberleme, alıştırma, gözlem yapma, tahmin etme ve açıklama yapabilme yöntemlerini ele alırken; ikinci boyutta ise öğrenmeyi dolaylı yoldan etkileyen alıştırma fırsatları yaratma ve iletişim yöntemleri olarak ele almıştır (Eken, 2017, s.51).

Öğrenenlerin, yalnızca öğretmenlerinden edindikleri bilgilerle yetinecek kadar pasif alıcılardan daha çok fazlasını barındırdığına yönelik olarak bilişsel öğrenme teorileri mevcuttur. Öğrenenler düşünebilen, karmaşık olan ve hisseden aktif insanlar olarak değerlendirilmektedir. Bilişsel yaklaşım, klasik öğrenimlerde ne öğretilirse yalnızca onu öğrenen olmak yerine, öğrenenleri aktif katılımcılar olarak görmektedir.

Rubin (1975) yabancı dili iyi bir biçimde öğrenen insanın özelliklerini, dil öğrenme yöntemi kullanımıyla da bağdaştıracak şekilde ele almıştır (Rubin, 1975, s.45-48):

i. Dili iyi öğrenmeyi başaran insanlar iyi birer tahmincidirler. İyi bir tahminci olmak, herhangi bir içerikteki ve bağlamdaki bilgileri iyi bir biçimde algılar ve eksik gördüğü tüm bilginin anlamını çıkarır. Bunu becerebilmek için iyi bir seviyede dil bilgisi, kelime bilgisi ve söyleme ihtiyaç duyulmaktadır.

ii. Dili iyi bir biçimde öğrenen insanlar, başkalarıyla çok net bir biçimde iletişim kurma ve bundan birtakım öğrenmeler çıkarabilmeye yönelik güçlü bir şekilde istek duymaktadır. Mesela herhangi bir nesne veya durumu ifade edecek kelimeyi bilmese bile asla onu anlatmaktan vazgeçmez; anlatabilmek için değişik ifade biçimleri veya sözel olmayan etkinliklerle ifade etmeye çalışır.

iii. Dili iyi öğrenen insanlar hata yapmaktan asla çekinmez ve hedefine ulaşana kadar ısrarla risk almaya devam eder ve bu durum asla onlara kendilerini kötü hissettirmez.

iv. Dili iyi öğrenen insanlar, bilgileri daima sınıflandırma, analiz ve sentez yapma gayreti içerisindedirler.

v. Dili öğrenen insanlar çokça alıştırma yaparlar. Yabancı dilde konuşmayı genelde ilk onlar başlatırlar. Dil öğrenme konusunda karşılaştıkları fırsatları pratik yapabilmek adına asla kaçırmazlar; dil öğrenenler kendi kendilerine cümle oluşturma ve telaffuz pratikleri yaparlar.

vi. Dili en iyi biçimde öğrenen insanlar yapmış oldukları hatalardan ders çıkarırlar. Sürekli bir biçimde hem kendi konuşmalarını hem de karşılarındakilerin konuşmalarını dinler ve incelerler.

vii. Dili iyi öğrenen insanlar dil bilgisi kurallarına vermiş oldukları önemi anlaşılmaya da vermektedirler. İletişime geçebilmek için dil bilgisinin tek başına yeterli olmayacağını bilirler.

Stern (1975), başarılı bir biçimde dil öğrenen insanların ikinci dil kazanmalarında kullanmış oldukları 10 yöntemi şu şekilde listelemiştir (Stern, 1975, s.316):

i. Planlama Yöntemi: Bireysel öğretme tekniği veya pozitif öğrenme yöntemleri.

ii. Aktiflik Yöntemi: Öğrenme görevine yönelik aktif bir yaklaşım.

iii. Empati Yöntemi: Hedef dile ve o dili konuşanlara yönelik olarak samimi bir yaklaşım sergileme.

iv. Formal Yöntem: Dilin öğrenilmesi esnasında o dille teknik açıdan ne şekilde mücadele edileceğine dair bilgi.

v. Deneysel Yöntem: Düzenli bir sistemde yeni dili geliştirmek ve daima yenilemek için yöntemsel ama esnek bir yaklaşım.

vi. Anlamsal Yöntem: Anlam için daima bir arayış

vii. Alıştırma Yöntemi: Alıştırmalar gerçekleştirmek için sürekli istekli olmak.

viii. İletişim Yöntemi: Hayatın her aşamasında dili kullanmak için istekli olmak.

ix. İzleme Yöntemi: Dil kullanımı esnasında bireyin kendini değerlendirme ve eleştirisel yaklaşım sergilemesi.

x. İçselleştirme Yöntemi: Hedef dilde düşünmeyi öğrenmek.

Stern (1975) aynı zamanda bilişsel süreçteki görüşümüzü daha da zenginleştirebilecek bir

takım öğrenme yöntemlerini de listelemiştir. Listenin en önemli nedenlerinden birisi de yabancı dili en iyi bir biçimde öğrenen insanların tümünün aynı yöntemleri kullanmayışıdır. Öğrenenlerden herhangi biri yalnızca yazma ve okuma hususunda odaklanırken; öteki ise dinleme ve konuşmaya odaklanmaktadır. Buradan anlaşıldığı üzere ilk tipteki öğrenen genel anlam biçimine odaklanırken, ikinci tipteki öğrenen kişi ise kurala ve biçime daha özen göstererek yaklaşabilir. Öğrenenlerin ve yapılan etkinliklerin tamamı için her zaman aynı türde yöntemler uygun olmayabilir. Öğrenciler yöntemleri kullanım alanlarına uygun bir biçimde öğrenmek durumundadırlar. Bu sebeple Rubin (1975), öğrenenlerin ihtiyaçları gözetilerek mümkün olan farklılıklara dikkat edilmesi gerektiğini vurgulamıştır (Stern, 1975, s.316).

Cohen (2003) öğrenenlerin kullanmış oldukları yöntemleri ikinci dil öğrenme yöntemleri ve ikinci dil kullanma yöntemleri olmak üzere ikiye ayırmış olup, ayrıca ikinci dil öğrenme yöntemlerinin açık bir biçimde hedef dildeki bilgi ve anlamlarını çoğaltmak için öğrenenler tarafından bilinçli ya da yarı bilinçli bir biçimde kullanmakta olduğundan bahsetmiştir. Dil öğrenme yöntemleri materyali öğrenme, öteki materyallerden ayırt etme, kolay öğrenmeyi sağlayabilmek için gruplama, daima meşgul olma ve çaba yoluyla hazırlamak için tanımlamayı da içermektedir.

Cohen (2003), ikinci dil kullanma yöntemlerinin 4 farklı türü olduğunu söylemiş olup, bunlar:

i. Canlandırma Yöntemleri: Hafızada daha evvel depolanmış olanı ikincille alakalı olacak şekilde bilgiyi çağırmak için,

ii. Prova Yöntemleri: Hedeflenen dilin yapılarını amacına uygun olup olmadığını denetlemek için,

iii. İzleme Yöntemleri: Öğrenenler açısından, öğrenmeleri üzerine kontrol kazanabilme hissini verebilmek için,

iv. İletişim Yöntemleri: İkinci dilde daha anlamlı bir mesaj aktarabilmek için (Cohen, 2003, s.4-6).

Rubin (1975), her ne kadar bilişsel süreçler dil öğrenim yöntemlerine yönelik önemli olmuş ise de, 1970'lerde öğrenenlerin zihinsel süreçlerinden daha çok, sergilemiş oldukları davranışlarına odaklanılmaya devam edildiğinden bahsetmiştir (Rubin, 1975, s.44). Yapılan tüm çalışmalar kuramsal çerçevede belirli bir zemine oturtulamamıştır. Bilişsel psikolojide yapılan tüm çalışmalarla beraber, en güvenilir olduğu yer deneysel alan

olmuştur. Söz konusu bu dönemde dil öğrenim yöntemleri genel itibariyle öğrenilen dilin ne şekilde geliştirdiğini ve desteklendiğini anlamaya yönelik olmuştur. Yapılan çalışmaların çoğunluğu dil öğrenirken, dil öğrenme yöntemlerinin önemini vurgular nitelikte olmuştur.

Bu tarih sonrasında yapılan tüm çalışmalarda dil öğrenme yöntemleri çalışmalarında genellikle bilişsel psikoloji daha baskın bir hal almaya başlamıştır. Mesela Rubin (1987) öğrenme sürecine daha fazla odaklanmış ve dil öğrenme yöntemlerini doğrudan ve dolaylı olmak üzere iki gruba ayırmıştır. Chamot ve O'Malley (1990) ise, hem bilişsel açıdan hem de üst bilişsel işlevsel açıdan konulara odaklanmış olup, dil öğrenme yöntemlerini bilişsel, üstbilişsel ve duyuşsal (sosyal) olmak üzere üç gruba ayırmışlardır. Oxford ise, önceki tüm çalışmalarından yararlanarak dil öğrenimine ilişkin hem sözel hem de sözel olmayan faktörlere değinmiştir. Oxford bu faktörleri; bilişsel ve öğrenme sürecini de bütünleştirerek dil öğrenme yöntemlerini, bilişsel, telafi, ezberleme, üstbiliş, sosyal ve duyuşsal olmak üzere, altı tane alt boyutuyla beraber, doğrudan ve dolaylı olarak ayırmıştır. Dil öğrenim yöntemlerine yönelik daha sonrasında birçok tanımlama ve sınıflandırma sistemi yayınlanmasına rağmen, Oxford tarafından düzenlenen şekil, sonraki tüm çalışmalarda pek çok araştırmacı tarafından alıntı yapılarak kullanılmıştır (Eken, 2017, s.54).

3.6. Kelime Öğrenme Yöntemleri

Kelime öğrenme yöntemleri dil öğrenme yöntemlerinin bir alt kategorisidir; öğrenenlerin kelime bilgileriyle karşılaştıkları zorluklardan kurtulmaları ve yeni kelimelerin anlamlarını bulmada neler yaptıkları, uzun süreli belleklerinde saklamaları, kullanmaları gerektiğinde de geri çağırabilmeleri ve onları bir dilin yapısında da kullanmaları olarak ifade edilebilmektedir (Fan, 2003, s.222 – 241).

Kelime Öğrenme Yöntemlerini; 'Keşif Yöntemleri', 'Güçlendirme Yöntemleri' ve 'Başarı Yöntemi' adı altında incelemek mümkündür.

Keşif Yöntemleri, öğrenilecek yeni bir kelimenin anlamını keşfetmek amacıyla iki gruba ayrılmaktadır. Bunlar 'sosyal yöntemler' ve 'saptama yöntemleri' dir. Sosyal yöntemler kısmında bir kelimenin anlamını keşfederken 'bir bilene danışarak" veya öğretmene karşılığını sorarak, öğrenilecek yeni kelimenin eş anlamlısını ya da açıklamasını isteyerek, öğrenme ortamındaki diğer arkadaşlara öğrendiği yeni kelimenin anlamını sorarak, yeni anlamı grup çalışma aktiviteleri aracılığıyla keşfederek kullanır.

Saptama yöntemleri, yeni bir kelimenin anlamı öğrenilmek istendiğinde, bir bilenin uzmanlığına başvurulmadığında kullanılır. Saptama Yöntemi başka bir ifadeyle, öğrencinin, öğrenmek istediği kelimenin son ek ve ön eklerini analiz ederek, ana dildeki eş anlamlısını bulma, resimleri ve jestleri metinsel bağlamdan tahmin etme şeklinde tanımlanabilir (Schmitt, 1997, s.205).

Güçlendirme Yöntemlerine yönelik olarak Schmitt (1997), güçlendirme yöntemlerini dört başlık altında incelemiştir. Bunlar bilişsel yöntemler, biliş ötesi yöntemler, hafıza yöntemleri ve sosyal yöntemlerin bazı parçalarından oluşmaktadır. Bilişsel yöntemler "hedef dilin öğrenci tarafından tahrip edilmesi ve dönüştürülmesi olarak tanımlanmaktadır. Biliş ötesi yöntemlerin "öğrenme sürecini planlama hakkında karar alma, gözleme veya çalışmanın en iyi değerlendirmesinin bilinçli bir gözden geçirilişi" olarak tanımlanır (Schmitt, 1997, s.43-205). Hafıza yöntemleri ise, var olan bilgiye yeni malzemeleri ilişkilendirerek yaklaşır.

Başarılı Öğrenme, farklı öğrenme biçimlerinin içinde potansiyel olarak başarılı öğrenmeye sebep olacak yolları açtığı düşüncesini içerisinde barındırır. Öğrenciler başarılı öğrenme esnasında, neden çeşitli yöntemleri edindiklerini ifade edebilir veya bu yöntemleri kelime öğrenme gereksinimleriyle beraber en iyi bir şekilde uygulayabilirler.

3.6.1. Belirleme Yöntemleri

Belirleme yöntemlerinin kullanımı esnasında öğrenci aşağıdaki becerilere kavuşur(Eken, 2017, s.31):

i. Konuşulacak bölümleri analiz etme, ekleri ve köklerini analiz etme,

ii. Anadilde eş anlamlı kökten gelen kelimeleri kontrol etme,

iii. Metinsel bağlamdan istenilen anlamı tahmin etme,

iv. İki dilli veya tek dilli sözlük kullanma,

v. Kelime listeleri yapabilmedir.

3.6.2. Sosyal Yöntemler

Dil, en basit ifadeyle iletişim süreci olarak tanımlanabilir ve iletişim insanlar arasında gerçekleşir. Dil öğrenimi, diğer insanların da katılımını içerdiği için başlı başına sosyal bir süreci içerisinde barındırır. Bu süreçte sosyal yöntemler oldukça önem arz etmektedir

(Bardakçı, Kılıç, 2016, s.83).

Sosyal yöntemlerin alt boyutlarını Soru Sorma, Başkalarıyla işbirliği yapma, Empati kurma gibi üç ana başlıkta toplamak mümkündür

Soru Sorma kategorisinde bulunan yöntemler genellikle öğretmene, hedef dili anadil olarak konuşan bireylere veya kendinden daha yetkin öğrencilere açıklama, doğrulama veya kendisini düzeltme için soru sormayı içermektedir. Bu bağlamda öğrenenin açıklama, onay ve düzeltme istemesi şeklindedir.

Başkalarıyla işbirliği yapma; bu gruptaki yöntemler, dil becerilerini geliştirmek için diğer kişilerle iletişim kurma çabasını içermektedir. Öğrenenin akranlarıyla işbirliği yapması ve hedef dilde yetkin bireylerle işbirliği yapması olarak yorumlanmaktadır.

Empati kurma, kültürel anlayış geliştirme olarak ifade edilmektedir. Dil öğrenimi aynı zamanda beraberinde kültür öğrenimini de içermekte olup, hedef dilin kültürünü öğrenerek başka insan veya topluluklarla empati kurma ve o insanların kültürleri ile ilişkilerini anlamaya çalışmaktadır. Kısacası bireyin kültür anlayışını geliştirme ve başkalarının fikir ve düşünceleri ile duygularının farkına varabilmesidir (Bardakçı, Kılıç, 2016, s.85-87).

3.6.3. Bellek Yöntemleri

Bellek yöntemleri, hafıza yöntemleri olarak da Türkçeye çevrilmiş olup, Oxford'un dil öğrenme yöntemleri sınıflandırmasındaki üç ana yöntemin ilkini oluşturmaktadır. Chiya (2003) bellek yöntemlerinin, kelime haznesini oluşturmada bilişsel yöntemler kadar önemli olduğuna değinmektedir ve yöntemin alt boyutlarının da klasik ezberci öğrenme yerine daha anlamlı ve akılda kalıcı öğrenmeyi desteklediğini belirtmektedir (Bardakçı, Kılıç, 2016, s.76).

Oxford (1990), bellek yöntemlerini anlatırken eski dönemlerdeki hatiplerin uzun uzun konuşmaları hatırlama yöntemlerini örnek olarak göstermektedir. Hatipler, konuşmalarının belirli kısımlarını konuşma yaptıkları tapınak veya evin belirli yerleri ile ilişkilendirip odadan odaya dolaşarak konuşmalarını gerçekleştirirlermiş. Okuma – yazmanın yaygın olmadığı bu dönemlerde insanlar normal hayatta ihtiyaçları olan pratik bilgileri hazırlayabilmek için bu yöntemleri kullanırlardı. Örneğin halk arasında da bazen denk geldiğimiz gibi doğum tarihlerini harman zamanı, meyve zamanı gibi yılın belirli dönemleri ile eşleştirirlerdi. Bellek yöntemlerinin alt boyutları ise şu şekilde aşağıdaki tabloda verilmiştir (Bardakçı, Kılıç, 2016, s.77):

Tablo 1

Bellek Yöntemlerinin Alt Boyutları

Bellek Yöntemleri	a. Zihinsel bağlantılar oluşturma	1. Gruplama
		2. İlişkilendirme / detaylandırma
		3. Yeni kelimeleri bağlama yerleştirme
	b. İmge ve seslere başvurma	1. İmgeleme ve şekil kullanma
		2. Anlam haritası oluşturma
		3. Anahtar kelime kullanma
		4. Sesleri bellekte tasvir etme
	c. Gözden geçirme	1. Yapılandırılmış gözden geçirme
	d. Hareketleri işe koşma	1. Fiziksel tepki verme veya duyuları kullanma
		2. Mekanik teknikler kullanmak

(Bardakçı, Kılıç, 2016: 77).

Zihinsel bağlantılar oluşturma konusunda Oxford (1990) bu oluşumu, gruplama, ilişkilendirme/detaylandırma ve yeni kelimeleri bağlama yerleştirme olmak üzere üç alt başlıkta ele almıştır. Bunların bellek yöntemlerinin temel taşları olduğunu belirtmiştir (Bardakçı, Kılıç, 2016, s.77):

Gruplama: Dil materyallerini zihinsel ve yazılı bir biçimde anlamlı birimler halinde gruplama olarak tanımlanmaktadır. Bu gruplama işlemleri yapılırken kelimeler kategorilerine göre (sıfat, zarf, fiil vb.), konularına göre (yiyecek/içecek, kara taşıtları vb.), pratik fonksiyonlarına göre (herhangi bir eylemi basitleştiren aletler vb.), dilsel fonksiyonlarına göre (arz etme, özür dileme vb.), yakın ya da eş anlamlarına göre (dost, yaren, yoldaş vb.), farklı veya zıt anlamlarına göre (kötü/iyi, çirkin/güzel) yapılabilir.

İlişkilendirme / detaylandırma (çağrışım yapma): Öğrenilen her yeni dil öğelerinin veya kelimelerin hali hazırda hafızada bulunan kavramlarla ilişkilendirerek ya da çağrışım tekniğiyle öğrenmeyi basitleştirme olarak tanımlanabilir.

Yeni kelimeleri bağlama yerleştirme: Öğrenilen her yeni kelimeyi anlamlı bir biçimde cümle içerisinde kullanma ya da bir konuşma veya kısa bir hikâyede kullanarak hazırlamayı kolaylaştırmaktır. Bu yöntem aynı zamanda ilişkilendirme yöntemi ile de ilişkilidir, çünkü bağlam oluştururken edilen yeni bilgiyi o bağlamla ilişkilendirmek gerekmektedir.

İmge ve seslere başvurma, bu yöntemi Oxford (1990) dört alt gruba ayırmaktadır (Bardakçı, Kılıç, 2016: 78):

i. İmgeleme ve şekil kullanma: Öğrenilen yeni dil öğelerini veya kelimeleri bir kavramın zihindeki imgesini kullanarak ya da kâğıda resmederek öğrenme yöntemidir. Bu yöntem soyut olan kelimeleri daha kolay hatırlayabilmek için somut bir nesnenin görsel sembolü veya resmi ile ilişkilendirerek kullanılabilir.

ii. Anlam haritası oluşturma: Anahtar kelimenin üstte ya da altta olduğu, birbiriyle bağlantısı olan kelimelerin çizgiler veya oklar çizerek birlikte verilmesidir. Kelimelerin ilk göz atıldığında resim gibi görünmesi, insanda görsel hafızaya hitap edebildiği için öğrenme konusunda da kalıcılığı arttırmaya yardımcı olmaktadır. Bu yöntem aynı zamanda gruplama ve ilişkilendirmeyi de içerisinde barındırmaktadır.

iii. Anahtar kelime kullanma: Öğrenilecek bir kelimeyi görsel ve işitsel olarak ilişkilendirme yaparak kullanılan hatırlatmalardır. Bu yöntemdeki ilk aşama, öğrenen bireyin kendi kullandığı benzer kelimeleri tanımlaması olup, bu da anahtar kelime kullanma yönteminin işitsel yönüdür. İkinci aşama ise öğrenilen her yeni kelime ile hafızada var olan başka bir kelime arasında görsel bir imge oluşturmaktır ve bu da görsel kısmını oluşturur. Diğer yöntemlerde olduğu üzere bu bağlar da öğrenen her birey için anlamlı olmalıdır.

iv. Sesleri bellekte tasvir etme: Öğrenilen her yeni kelimelerin sesle iletimlerini hatırlamaktır.

Gözden geçirme; bu yöntem, yapılandırılmış gözden geçirme isminde tek bir alt gruba sahiptir. Bu alt grup ise dikkatli bir biçimde planlanan aralıklarla öğrenilen bilgiyi gözden geçirmedir. Bilgi önce kısa aralıklarla başlanarak bu aralıklar zamanla arttırılabilir. İlk öğrenmenin gerçekleşmesinden 10 dakika sonra, 20 dakika sonra, bir – iki saat sonra, bir gün sonra, iki gün sonra, bir hafta sonra gibi devam eden düzenli aralıklarla tekrar etmek için öğrenmeyi kalıcı hale getirmektedir (Bardakçı, Kılıç, 2016, s.78).

Hareketleri işe koşma; bu yöntemin alt grubu ise, anlamlı hareketleri ve eylemleri kapsamaktadır; bu özelliğinden ötürü daha çok kinestetik ya da temas yoluyla öğrenen öğrenciler açısından oldukça faydalıdır (Bardakçı, Kılıç, 2016, s.78):

Fiziksel tepki verme veya duyuları kullanma: Öğrenilen her yeni kelimeyi fiziksel bir biçimde zihinde canlandırmak (yemek yemek gibi) ya da yeni öğrenilen her kelimeyi dokunma duyusuyla hissederek öğrenmektir (soğuk, ılık, sıcak gibi).

Mekanik teknikler kullanmak: Kelime öğrenirken öğrenilecek kelimeleri bir karta yazmak ve bu kartları bir kutu içerisine yerleştirmek, sonra öğrenilen kelimeleri başka bir kutu

içerisinde biriktirmek, farklı bölümlerden meydana gelen bir defter tutmak gibi mekanik teknikleri kullanmaya örnek olarak verebiliriz. Öğreticiler her ne kadar kelime öğrenme konusunda kolay yöntemler bulsalar bile öğrenciler akıcılığa erişmek için gerekli miktardaki kelimeleri ve kelime gruplarını öğrenme konusunda ciddi sıkıntılar yaşamaktadır. Yukarıda anılan tüm bellek yöntemleri, öğrenenlerin bu zorluğu aşabilmelerinde önemli rol oynamaktadır. Bu yöntemler, öğrenenlerin kelimeleri akılda tutmalarına ve iletişim kurabilmek için gerektiğinde geri çağırmalarına yardımcı olmaktadır. Bununla birlikte, bellek yöntemlerinden olan planlı gözden geçirmeler de, edinilen bilginin yalnızca bilgi olmaktan çıkarılıp beceri haline getirilmesine katkı sağlar.

3.6.4. Bilişsel Yöntemler

Bilişsel yöntemler, öğrenenlerin öğrendiklerinden anlam çıkarmak için kullandıkları zihinsel yöntemlerdir. Bunlar şu şekilde sıralanabilir (Bekleyen, 2005: 114 - 115):

- Uygulama yapmak, (tekrar etmek, formülleri ve yapıları tanımak, gerektiğinde kullanabilmek)
- Mesaj alıp vermek,
- Çözümleme yapmak ve sonuç çıkarmaktır.

3.6.5. Yürütücü Biliş Yöntemleri

Öğrenilen yabancı dillere yönelik medyayı kullanma (şarkı, film, haber vb.) yürütücü biliş yöntemleri arasında yer almaktadır. Öğrenenlerin tekrarlarını arttırmak için az kullanılan kelimeleri kullanmaları bu şekilde sağlanmaktadır. Ayrıca öğrenenlerin kendi kendilerine kelime testleri yapma, yeni kelimeyi atlama, üzerinden zaman geçse dahi kelimeyi çalışmaya devam etme bu yöntem sayesinde mümkündür (Üzülmez, 2015, s.32-33).

3.7. Görsel Materyallerin Öğrenmeye Etkisini İnceleyen Çalışmalar

Melanlıoğlu, Tayşi ve Özdemir (2012), çalışmalarında karikatürler sayesinde, yabancı bireylere Türkçe öğretimi esnasında görsel materyallerden nasıl yararlanılabileceğine dair farklı bir bakış açısı sunmuştur. Çalışmalarında dinleme, konuşma, okuma ve yazma gibi dört dil becerisi dikkate alınmak suretiyle Türkçe dilbilgisini ve yabancılara Türkçe öğretimi esnasında kullanılacak ders kitaplarındaki konu tasnifini, diller için Avrupa ortak

başvuru metnini ve görsel elemanlardan birini oluşturan karikatür ile sınırlı olduğunu belirtmiş olup, çalışmalarında yazın taraması yapmışlardır. Söz konusu çalışmaya esas ele alınan konuyla ilgili olarak sınırlılıklarda belirtilen becerileri kapsayan kitaplar, yabancı bireylere Türkçe öğretmeye ilişkin hazırlanan ders kitaplarında mevcut konu tasnifleri ve çeşitli diller için Avrupa ortak başvuru metni ele alınan konularla ilgili taranarak buna bağlı olarak yabancı bireylere Türkçe öğretimine ilişkin ders işlerken karikatürlerden ne biçimde yararlanılabileceğine dair önerileri içermektedir.

İşcan (2011), bilimsel araştırma neticesinde yapmış olduğu makalesinde özetle, yabancı dil öğrenimi ve dil olarak Türkçenin öğreniminde filmlerin kullanılması hususunu ele alarak, buna bağlı bir takım önerilerde bulunmuştur. Yabancı bir dil öğrenimi esnasında insanın kendi dilini rahat anladığını göstermiş ve Türkçenin ise yabancı bir dil olarak önemi konusu itibariyle çeşitli yönlerini ele almıştır (İşçan, 2011, s.29-36).

Yine aynı şekilde, İşcan ve Karagöz (2016), yapmış oldukları çalışmalarında, yabancıların Türkçe öğrenimi esnasında filmler yoluyla konuşma becerilerinin geliştirilmesi konusu ele almış ve öğretmenlerin yabancı dil öğrenmek isteyen bireylere Türkçe derslerinde izletilecekleri filmler yoluyla konuşma becerilerini geliştirmelerine dönük etkinlik örneklerini belirtmişlerdir. Dolayısıyla destekleyici etkinlikler olmadan yapılacak film izlemenin başarısızlıkla sonuçlanacağını, doğru yöntem ve filmle beraber kullanılan filmlerin öğrencilerin konuşma becerileri üzerindeki gelişime etki sağlayacağı ve eğlenceli bir yöntem ile yol olacağı sonucuna değinmişlerdir.

Akkaya (2011) tarafından yapılan çalışmada, Türkçe dilbilgisi derslerinde karikatür kullanımının akademik başarıya, derse yönelik tutuma ve kalıcılığa etkilerinin incelenmesi amaçlanmıştır. Çalışmanın örneklemini 2010–2011 eğitim ve öğretim yılında Elazığ ili şehit Piyade Binbaşı Zafer Kılıç İlköğretim Okulunda öğrenim görmekte olan altıncı sınıf öğrencileri oluşturmaktadır. Bu maksatla, 6. Sınıf dil bilgisi öğrencilerine yönelik "Türkçe dilbilgisi derslerinde karikatür kullanımının öğrencinin başarısına etkisi" ön bilgileri hatırlatan karikatürleri ve kavram özellikli karikatürleri hazırlamış ve öğrencilere uygulamıştır. Çalışmasının sonunda, karikatür destekli öğretimin dil bilgisi öğretimi esnasında akademik başarıyı yükseltmek ve öğrencilerin derslere karşı tutumlarını arttırmak için etkili olduğu neticesine yapılan araştırma ile ulaşılmıştır.

Köprülü (2016), çalışmasında, okul öncesi eğitimdeki çocukların yabancı dil öğrenimi esnasında çizgi filmlerin ne kadar önemli olup olmadığını incelemiştir. Araştırma kapsamında yabancı dil öğretim yöntemlerini kuramsal açıdan ele alarak; yabancı dil

öğreniminde çizgi filmlerin yeri üzerinde durarak, hangi çizgi filmlerin bireylere erken yaşta yabancı dil öğrenimine ilişkin daha etkin ve yararlı olduğunu ortaya koymaya çalışmıştır (Köprülü, 2016, s.88-98).

Başarmak, Mahiroğlu (2015), araştırmalarında "İnsan ve Çevre" ile "Güneş ve Uzay" konularını içeren üniteleri ele alan, 7. Sınıfta öğrenim görmekte olan öğrencilerin Fen ve Teknoloji derslerine yönelik olarak çevrimiçi ortamda bir öğretim materyali geliştirmiş ve bu materyale yönelik olarak öğrenci görüşlerini ele alıp incelemişlerdir. Bahse konu edilen "İnsan ve Çevre" ve "Güneş ve Uzay" isimli her iki ünitede yer alan kazanımları dikkate alarak "karikatür animasyonu" isimli çevrimiçi özellikli bir öğretim materyalini hazırlamışlardır. İki ay süreyle çevrimiçi ortamda kullanılan karikatür animasyonları neticesinde, sekiz öğrenciden karikatür animasyonlara yönelik görüşlerini bildirmelerini istemişlerdir. Karikatür animasyonlarını derslerinde işleyen öğrenciler üzerinde yapılan inceleme neticesinde, öğrencilerde daha geniş ve kapsamlı bir biçimde düşünme yarattığını, ders esnasında öğrencilere verilmek istenen mesajlara ilişkin olarak yorumlama yapabildiklerini ve ders konularıyla bağlantı sağlayabildiklerini belirtmişlerdir. Ayrıca, karikatür animasyonlarının derslerde materyal olarak ilk aşamada verilmemesinin, öğrenciler üzerinde şaşkınlık yarattığını gözlemlemişlerdir.

BÖLÜM 4

BULGULAR VE YORUM

Çalışmanın bu bölümünde, nicel veri toplama yöntemleri ile elde edilen bulgular ve yorumları yer almaktadır. Kontrol ve deney grubuna verilen bu eğitim kapsamı neticesinde, öncelikle öğrencilerin almış olduğu ön test ve son test başarı puan özelliklerine ilişkin bulgulara yer verilmiş sonra araştırmanın amaçları doğrultusunda belirlenen başlıklar altında bulgulara ilişkin analiz ve tablolar yorumları ile birlikte aşağıdaki şekilde belirtilmiştir.

4.1. Deney grubu ile kontrol grubu ön test başarı puanları arasında anlamlı bir fark var mıdır?

H_0: Deney ve kontrol grubuna ait ön test başarı ortalamaları arasında anlamlı bir fark yoktur.

H_1: Deney ve kontrol grubuna ait ön test başarı ortalamaları arasında anlamlı bir fark vardır.

Tablo 2

Deney ve Kontrol Grubuna Ait Ön Test Başarı Puanları Tanımlayıcı İstatistikleri

	Deney ve Kontrol Grubu	N	Ortalama	Standart Sapma
Ön Test Başarı Puanı	Kontrol Grubu_9/A	25	14.80	8.836
	Deney Grubu_9/B	25	12.80	8.907
	Toplam	50	13.80	8.839

Yukarıdaki tablo incelendiğinde kontrol grubuna ait ön test başarı puanlarının ortalaması 14.80 olup standart sapması 8.836; deney grubuna ait ön test başarı puanlarının ortalaması 12.80 olup, standart sapması 8.907 olarak hesaplanmıştır. 50 öğrenciye ait ön test başarı

puanlarının ortalaması 13.80 olup, standart sapması 8.839 olarak hesaplanmıştır. Bu durumda 'H_0: Deney ve kontrol grubuna ait ön test başarı ortalamaları arasında anlamlı bir fark yoktur' sonucuna ulaşılmıştır.

Başarı ön testine ait puanlarda deney ve kontrol grupları arasındaki farkı tespit etmek için bağımsız örneklemler t-testinin kullanılması planlanmıştır. T-testinin yapılabilmesi için veri setlerinin aşağıdaki varsayımları karşılaması gerekmektedir:

Parametrik Test Varsayımları:

- Her bir gruba ait verilerin normal dağılıma sahip olması gerekmektedir.
- Her bir gruba ait varyansların homojen olması gerekmektedir.

Koşul 1: Her bir gruba ait ön test başarı puanlarının normal dağılıma sahip olması gerekir.

H_0: Gruplara ait ön test başarı puanları normal dağılıma sahiptir

H_1: Gruplara ait ön test başarı puanları normal dağılıma sahip değildir.

Tablo 3

Ön Test Başarı Puanına Yönelik Normallik Testi

		Kolmogorov-Smirnov[a]			Shapiro-Wilk		
	Deney ve Kontrol Grubu	İstatistik	Serbestlik Derecesi	p değeri	İstatistik	Serbestlik Derecesi	p değeri
Ön Test Başarı Puanı	Kontrol Grubu_9/A	.202	25	.010	.904	25	.023
	Deney Grubu_9/B	.183	25	.030	.941	25	.153

Her bir gruptaki örneklem büyüklüğü <50 olduğu için (Deney Grubu 25 ve Kontrol Grubu 25) Shapiro-Wilk testi (Shapiro ve Wilk, 1965) istatistiği sonucu dikkate alınır. Kontrol grubu için elde edilen p değeri 0.023 <α=0.05 ve deney grubu için elde edilen p değeri 0.153>α=0.05 olduğu için kontrol grubuna ait ön test başarı puanlarının normal dağılıma sahip olmadığını fakat deney grubuna ait ön test başarı puanlarının normal dağılıma sahip olduğunu söyleyebiliriz. "H_0: Gruplara ait ön test başarı puanları normal dağılıma sahiptir." şeklinde kurduğumuz hipotezi kabul edemeyiz. Dolayısı ile her iki gruba ait verilerin normal dağılıma sahip olmadığı %95 güven aralığında hesaplanmıştır diyebiliriz.

Parametrik testin uygulanması için her iki gruba ait verilerin normal dağılıma sahip olması gerekmektedir. Şayet normal dağılıma sahip olunsaydı, bağımsız örneklemler t-testi kullanılacaktı. İlk koşul sağlanmadığı için ikinci koşul olan varyansların homojenliğinin

test edilmesine gerek duyulmamıştır. Hipotezi test etmek için parametrik olmayan Mann-Whitney U test istatistiği kullanılmıştır. Test istatistiğine ait sonuç aşağıdaki tabloda yer almaktadır.

Tablo 4

Ön Test Mann-Whitney U Test İstatistiği Sonucu[a]

	Ön Test Başarı Puanı
Mann-Whitney U	260.500
Wilcoxon W	585.500
Z	-1.023
Asymp. Sig. (2-yönlü) – p değeri	.306

a. Grup Değişkenleri: Deney ve Kontrol Grubu

Yorum: Mann-Whitney U test istatistiği sonucu hesaplanan p değeri: 0.306>α=0.05 olduğu için "H_0: Deney ve kontrol grubuna ait ön test başarı ortalamaları arasında fark yoktur." şeklinde kurmuş olduğumuz hipotez kabul edilir. Verilerin analizinde Mann-Whitney U testleri kullanılmış olup farkların anlamlılıkları %95 güven aralığında hesaplanmıştır.

Yaptığımız uygulama neticesinde en son sonuçları elde edebilmek amacıyla "Ailem ve Akrabalarım Başarı Testi" son olarak kontrol ve deney grubuna uygulanarak aşağıdaki son test başarı sonuca ulaşılmıştır.

4.2. Deney grubu ile kontrol grubu son test başarı puanları arasında anlamlı bir fark var mıdır?

H_0: Deney ve kontrol grubuna ait son test başarı ortalamaları arasında fark yoktur.

H_1: Deney ve kontrol grubuna ait son test başarı ortalamaları arasında fark vardır.

Tablo 5

Deney ve Kontrol Grubuna Ait Son Test Başarı Puanı Tanımlayıcı İstatistikleri

	Deney ve Kontrol Grubu	N	Ortalama	Standart Sapma
Son Test Başarı Puanı	Kontrol Grubu_9/A	25	60.80	6.403
	Deney Grubu_9/B	25	84.00	13.540
	Toplam	50	72.40	15.722

Yukarıdaki tablo incelendiğinde kontrol grubuna ait son test başarı puanlarının ortalaması 60.80 olup standart sapması 6.403; deney grubuna ait son test başarı puanlarının ortalaması

84.00 olup, standart sapması 13.540 olarak hesaplanmıştır. 50 öğrenciye ait son test başarı puanlarının ortalaması 72.40 olup, standart sapması 15.722 olarak hesaplanmıştır.

Hipotezimiz için gerekli olan parametrik test varsayım şartları aşağıdaki gibidir.

Bağımsız Örneklemler T-Testinin Varsayımları:

Her bir gruba ait verilerin normal dağılıma sahip olması gerekmektedir.

Her bir gruba ait varyansların homojen olması gerekmektedir.

Koşul 1: Her bir gruba ait son test başarı puanlarının normal dağılıma sahip olması gerekir.

H_0: Gruplara ait son test başarı puanları normal dağılıma sahiptir

H_1: Gruplara ait son test başarı puanları normal dağılıma sahip değildir.

Tablo 6

Son Test Başarı Puanına Yönelik Normallik Testi

		Kolmogorov-Smirnov[a]			Shapiro-Wilk		
	Deney ve Kontrol Grubu	İstatistik	Serbestlik Derecesi	P Değeri	İstatistik	Serbestlik Derecesi	P Değeri
SonTest Başarı Puanı	Kontrol Grubu_9/A	.224	25	.002	.843	25	.001
	Deney Grubu_9/B	.231	25	.001	.876	25	.006

Her bir gruptaki örneklem büyüklüğü < 50 olduğu için (Deney Grubu 25 ve Kontrol Grubu 25) Shapiro-Wilk test istatistiği sonucu dikkate alınır. Kontrol grubu için elde edilen p değeri $0.001<\alpha=0.05$ ve deney grubu için elde edilen p değeri $0.006<\alpha=0.05$ olduğu için "H_0: Gruplara ait son test başarı puanları normal dağılıma sahiptir." şeklinde kurduğumuz hipotezi kabul edebiliriz. Dolayısı ile her iki gruba ait verilerin normal dağılımına sahip olduğu %95 güven aralığında hesaplanmıştır.

Koşul 2: Varyanslar homojen olacak

H_0: Varyanslar homojendir.

H_1: İki grubun varyansı homojen değildir.

Tablo 7

Son Test Başarı Puanına Yönelik Normallik Testi

Varyansların Homojenliği Testi			
Son Test Başarı Puanı Değişkeni İçin			
Levene İstatistiği	Serbestlik Derecesi 1	Serbestlik Derecesi 2	p değeri
25.684	1	48	.0001

Levene test istatistiği sonucu elde edilen p değeri: 0.0001<α=0.05 olduğu için varyansların homojen olmadığını söyleyebiliriz. Dolayısı ile ikinci koşul sağlanmadığı için parametrik test istatistiği yerine parametrik olmayan Mann-Whitney U test istatistiğini hipotezimizi test etmek için kullandık. Test istatistiğine ait sonuç aşağıdaki tabloda yer almaktadır.

Tablo 8

Son Test Mann – Whitney U Test İstatistiği Sonucu[a]

	Ön Test Başarı Puanu
Mann-Whitney U	45.000
Wilcoxon W	370.000
Z	-5.268
Asymp. Sig. (2-yönlü) – p değeri	.0001

a. Grup Değişkenleri: Deney ve Kontrol Grubu

Yorum: Mann-Whitney U test istatistiği sonucu hesaplanan p değeri: 0.0001<α=0.05 olduğu için "H_0: Deney ve kontrol grubuna ait ön test başarı ortalamaları arasında fark yoktur." şeklinde kurmuş olduğumuz hipotez reddedilir. Dolayısı ile deney grubu ve kontrol grubuna ait son test başarı ortalamaları arasında fark olduğu %95 güven aralığında hesaplanmıştır.

4.3. Deney grubu ve kontrol grubu ön test-son test başarı puanları arasında anlamlı bir fark var mıdır?

Her iki gruba ait ön test ve son test başarı puanları ayrı ayrı incelenmiştir.

Deney ve kontrol grubuna ait ön test-son test başarı puanları arasında fark olup olmadığını inceledik.

Aynı bireylerin incelenen bir değişken (test başarı puanı) yönünden değişik iki zaman

dilimindeki ölçümleri arasında bir fark olup olmadığı araştırılmak istenmektedir. Bu analizde karşılaştırılacak grup sayısı 2'dir ve gruplar birbirine bağımlıdır. Veri ölçümle belirtilmiş ve n=25 < 30'dur. Ön test başarı puanlarından son test başarı puanları çıkartılarak elde edilen fark değerlerinin dağılımın normal dağılıp dağılmadığı ve varyansların homojenliği araştırılmıştır (Tablo 9).

Parametrik test varsayımlarından en az bir tanesi yerine gelmediği için iki eş arasındaki farkın anlamlılık testi yerine, parametrik olmayan, Wilcoxon eşleştirilmiş iki örnek testinin kullanılması uygun bulunmuştur.

Hipotezlerin belirlenmesi:

Deney grubu için;

H_0: Deney grubuna ait ön test ve son test başarı puanları arasında fark yoktur (ya da iki eş arasında fark yoktur).

H_1: Deney grubuna ait ön test ve son test başarı puanları arasında fark vardır (ya da iki eş arasında fark vardır).

Kontrol grubu için;

H_0: Kontrol grubuna ait ön test ve son test başarı puanları arasında fark yoktur (ya da iki eş arasında fark yoktur).

H_1: Kontrol grubuna ait ön test ve son test başarı puanları arasında fark vardır (ya da iki eş arasında fark vardır).

Parametrik Test Varsayımları:

a) Normal dağılıma sahip olacak

H_0: Elde edilen farka ait veriler normal dağılıma sahiptir

H_1: Elde edilen farka ait veriler normal dağılıma sahip değildir.

b) Varyanslar homojen olacak

H_0: Varyanslar homojendir.

H_1: İki grubun varyansı homojen değildir.

Tablo 9

Ön Test ve Son Test Farkına yönelik Mann – Whitney U Test İstatistiği Sonucu[a]

		Kolmogorov-Smirnov[a]			Shapiro-Wilk		
	Deney ve Kontrol Grubu	İstatistik	Serbestlik Derecesi	p değeri	İstatistik	Serbestlik Derecesi	p değeri
Fark	Deney Grubu_9/B	.171	25	.057	.958	25	.377
Fark	Kontrol Grubu_9/A	.167	25	.072	.948	25	.227

a. Lillie fors Significance Correction

Deney grubundaki örneklem büyüklü n=25<50 olduğu için Shapiro-Wilk test istatistiği sonucu dikkate alınır. Deney grubu için elde edilen p değeri 0.377>α=0.05ve kontrol grubu için elde edilen p değeri 0.227 >α=0.05olduğu için "H_0: Elde edilen farka ait veriler normal dağılıma sahiptir." şeklinde kurduğumuz hipotezi her iki grup için kabul edebiliriz. Dolayısı ile deney ve kontrol gruplarına ait fark verilerinin normal dağılımına sahip olduğu %95 güven aralığında hesaplanmıştır. Böylelikle ilk koşulumuz sağlandı.

Tablo 10

Ön Test ve Son Test Farkına yönelik Mann – Whitney U Test İstatistiği Sonucu[a]

Her iki grup için oluşturulan Fark verileri için			
Levene İstatistiği	Serbestlik Derecesi 1	Serbestlik Derecesi 2	p değeri
5.520	1	48	.023

Koşul 2: Varyanslar homojen olacak

Levene test istatistiği sonucu elde edilen p değeri: 0.023<α=0.05 olduğu için varyansların homojen olmadığını söyleyebiliriz. Dolayısı ile ikinci koşul sağlanmadığı için parametrik test istatistiği (Eşlemeli T-Testi) yerine parametrik olmayan Wilcoxon test istatistiğini her iki grup için oluşturduğumuz hipotezlerimizi test etmek için kullandık. Test istatistiğine ait sonuç aşağıdaki tabloda yer almaktadır.

Tablo 11

Son Test Başarı Puanı - Ön Test Skoru için Wilcoxon Test İstatistiği Sonucu[a]

	Son Test Başarı Puanı - Ön Test Skoru
Z	-4.380[b]
Asymp. Sig. (2-tailed) – p değeri	.0001
a. Wilcoxon İşaretli Sıralar Testi	
b. Negatif sıralara göre.	

Test istatistiği sonu elde edilen p=0.0001<α=0.05 olduğu için "H_0: Deney grubuna ait ön test ve son test başarı puanları arasında fark yoktur (ya da iki eş arasında fark yoktur)." hipotezimiz reddedilir. Dolayısı ile α=0.05 güven düzeyinde deney grubuna ait ön test ve son test başarı puanları arasında fark olduğu söylenilebilir.

Tablo 12

Kontrol Grubu için Son Test Başarı Puanı Wilcoxon Test İstatistiği Sonucu[a]

	Son Test Başarı Puanı - Sıra No
Z	-4.374[b]
Asymp. Sig. (2-tailed) – p değeri	.0001
a. Wilcoxon İşaretli Sıralar Testi	
b. Negatif sıralara göre.	

Test istatistiği sonucu elde edilen p=0.0001<α=0.05 olduğu için "H_0: Kontrol grubuna ait ön test ve son test başarı puanları arasında fark yoktur (ya da iki eş arasında fark yoktur)." hipotezimiz reddedilir. Dolayısı ile α=0.05 güven düzeyinde kontrol grubuna ait ön test ve son test başarı puanları arasında fark olduğu söylenilebilir.

BÖLÜM 5

SONUÇ, TARTIŞMA VE ÖNERİLER

5.1. Sonuç ve Tartışma

Bu araştırmada öğrencilerle iş birlikli problem çözme stratejileri ile öğrencilerin başarıları ve başarıyı yakalamalarına yönelik tutumlarının tespiti amaçlanmaktadır. Araştırmada elde edilen bulguların değerlendirilmesi neticesinde aşağıdaki sonuçlara ulaşılmıştır.

Yaptığımız araştırma çerçevesinde ise 9/A ve 9/B sınıflarının ön test başarı ortalamalarının sırası ile 14.80 – 12.80 arasında farklılık gösterdiği görülmektedir. Aradaki puan farkının yabancı dil olarak Arapça öğretiminde görsel materyal kullanımı üzerindeki etkisi açısından kontrol grubu olan 9/A sınıfı öğrencilerinin en yüksek puanının 30 olduğu, deney grubu olan 9/B sınıfı öğrencilerinin ise en yüksek puanının 35 olduğu ve her iki sınıfın en düşük puanının ise 0 olduğu tespit edilmiştir. Uygulanan 8 haftalık eğitim neticesinde kontrol ve deney grupları tekrar "9. Sınıf Arapça Dersi Ailem ve Akrabalarım Ünitesi Başarı Testi" ne son test olarak katılmış ve geleneksel yöntemle eğitim verilen kontrol grubunda sınav neticesinde ortalamanın 60.80 olduğu, deney grubunun ise görsel materyal yöntemiyle eğitim almalarından dolayı ortalamalarının 84.00 olarak tespit edildiği anlaşılmıştır. Deney grubu öğrencilerin, kontrol grubu öğrencilerine oranla görsel materyal kullanımı sayesinde başarı düzeylerinde önemli ölçüde artış olduğu görülmektedir. Uygulanan başarı testi neticesinde kontrol grubunun en düşük puanının 40, en yüksek puanının ise 70 olduğu, deney grubunun ise en düşük puanı 60 puan iken en yüksek puanının ise 100 olduğu tespit edilmiştir.

Yukarıda bahsedilen veriler çerçevesinde sonuç itibariyle; kontrol ve deney gruplarına ait öğrencilerin görsel materyal kullanımı uygulamasından önce almış oldukları puanlar birbirlerine yakın olduğundan bu hususta gerekli analiz çalışmasına ihtiyaç duyulmamıştır. 8 haftalık süre zarfında aynı öğretmen tarafından eğitim verilmiş olup, eğitim sürecinde

kontrol grubu ile deney grubu arasında görülen eğitim yöntemi farklılıkları mevcuttur. Kontrol grubuna klasik eğitim, deney grubuna ise görsel materyallerle desteklenmiş bir eğitim verilmiş olup, farklılığın öğrenci başarısı üzerindeki etkisi gözlemlenmek istenmiştir. Yapılan inceleme neticesinde görsel materyallerle eğitim alan 9/B sınıfı öğrencilerinin, geleneksel yöntemlerle eğitim alan 9/A sınıfı öğrencilerinden anlamlı derecede farklılık gösterdiği yapılan son başarı testinde apaçık bir şekilde ortaya çıkmıştır.

Ekte sunulan ve öğrencilere yönelik yapılan son test başarı testi genel itibariyle değerlendirilmiş olup, en çok hata tespit edilen sorular incelendiğinde;

- 5 ve 6 ncı sorular incelendiğinde kontrol grubunda yapamayanların sayısal olarak ortalaması 17 kişi iken, deney grubunda ise bu sayı 7 kişidir.
- 8 ve 12 nci sorular incelendiğinde kontrol grubunda yer alan 18 kişinin yanlış cevaplandırdığı, deney grubunda ise bu sayının 5 kişi olduğu tespit edilmiştir. Analiz neticesinde görsel materyallerle eğitim gören deney grubunun olumlu yönde etkilendiğini söyleyebiliriz.
- 19 uncu soruya yönelik verilen cevaplar analiz edildiğinde deney grubunun görsel materyaller neticesinde doğru cevap verme oranının fazla olduğu neticesi materyallerin doğru ve her zaman kullanılmasının önemini ortaya çıkarmıştır.

Elde edilen bu sonuç doğrultusunda, öğretmenin, öğrencinin başarısı üzerinde olumlu etkileri olduğu görülmektedir. Eğitime yönelik görsel materyaller başta olmak üzere tüm eğitim stratejileri çeşitli öğretim düzeylerinde ve çeşitli konularda başarının artmasını etkileyen unsurdandır. Ve elde edilen bulgular da bu hususu destekler niteliktedir.

Yine bunun yanı sıra Güven ve Sülün (2012) tarafından "Bilgisayar destekli öğretimin 8. Sınıf fen ve teknoloji dersindeki akademik başarıya ve öğrencilerin derse karşı tutumlarına etkisi" çevresinde araştırma yapılmış olup, araştırma neticesinde ise, bilgisayar destekli öğretim yönteminin uygulandığı deney grubu öğrencilerinin son test başarı puanları ile geleneksel öğretim yöntemlerinin kullanıldığı, kontrol grubu öğrencilerinin son test başarı puanları arasında deney grubu lehine anlamlı bir farklılaşmanın olduğu tespit edilmiş olduğunu, bu durumun nedenini öğretmenin konuyu işlerken gerekli durumlarda bilgisayarı yardımcı bir araç olarak kullanmasıyla soyut kavramlarının daha somut hale getirilerek öğretimi desteklemesinin gösterebileceğinden bahsetmişlerdir (Güven, Sülün, 2012, s.68-79).

Şeker ve Kartal (2017) ise yapmış oldukları "Fen Eğitiminde Bilgisayar Destekli

Öğretimin Öğrenci Başarısına Etkisi" konusundaki araştırmalarında, 7. Sınıf öğrencilerinin "Maddenin İç Yapısına Yolculuk" konusunu öğrenmelerinde geleneksel ve bilgisayar destekli öğrenme yöntemleri ile öğrencilerin başarısını tespit etmeye çalışmışlardır. Araştırmalarında, iki faktörlü desen olarak tanımlanan ön test ve son test gruplu deneysel desen kullanmışlardır. Çalışmalarında kontrol grubuna geleneksel yöntemlerle eğitim verilmiş, deney grubuna ise Microsoft Office ve Adobe Flash ile yapılan öğrenme yöntemleri uygulanmıştır. Netice itibariyle araştırmacı olarak geliştirdikleri "Maddenin İç Yapısına Yolculuk Başarı Testi" adlı uygulama neticesinde verilerin yorumlanması neticesinde frekans, yüzde, aritmetik ortalama, standart sapma hesaplanarak ikili değişkenler için de ayrıca t-testi kullanıldığını belirtmiş olup, geleneksel öğrenme ile Bilgisayar Destekli Öğrenme yöntemlerinin her ikisinin de öğrenci başarısını anlamlı olarak arttırdığını belirtmişlerdir.

Bilgi seviyesindeki öğrenmenin amaçlarının en çok hatırlama türünden olan bilişsel süreçlere dayandığından bahsetmektedir. Bilgi düzeyinde anlamlı bir biçimde farklılaşmanın olmaması, her iki uygulama olan drama temelli uzman rolü yaklaşımı ve Milli Eğitim Bakanlığı İngilizce Öğretim programları etkinliklerindeki bilgi düzeyindeki çeşitli öğrenmeler oluşturabileceğini ortaya koymuştur. Ancak öğrencilerin kavrama ve uygulama aşamalarındaki öğrenmeler bakımından ele alındığında, eğitimde yapılacak drama temelinde oluşturulan uzman rolü yaklaşımına dayalı biçimdeki öğretim uygulamalarının daha etkili olduğu dikkatini çekmektedir. Çalışmalardaki gruplar, başarı testi kavrama düzeyi olarak son test puanları bakımından değerlendirdiğinde, anlamlı farkın deney grubu lehine olduğunu belirtmiş ve ayrıca uygulama düzeyi son test puanlarını da inceleyerek anlamlı farkın yine deney grubu lehine olduğunu tespit etmiştir. Elde etmiş olduğu tüm bulgular çerçevesinde yaptığı araştırmanın öğrencilerin, öğretmen tarafından daha evvel planlanmış ve yapılandırılmış ve öğrencilerin dikkatlerini çekebilecek biçimde düzenlenmiş olan tüm etkinlikler bünyesinde bürünmüş olduklarını 'uzman' rolüyle karşılaştıkları problemleri çözebilme aşamasında, içeriğe ilişkin yeni bilgileri daha fazla önemsedikleri gözlemlediğine dair çalışma gerçekleştirmiştir (Özçelik, 1997, s.104).

Vygotsky ise öğrenenlerin bilgiyi, grup çalışması ortamında ve akranlarıyla iletişim içerisinde ve yetişkinlerin rehberlik ettiği ölçülerde, problem çözme esnasındaki sembolleri kullanma eğilimiyle ve sosyal etkileşim yoluyla yapılandırmakta olduğuna değinmiştir. Başka bir ifade ile öğrenenler, bilgi ve becerileri elde ederken öncelikle etraflarındaki

insanlarla sosyal etkileşim içerisinde bulunarak ve çevrelerini gözlemleyerek edindiklerini ve sonrasında ise bu durumu içselleştirdiklerine değinmiştir. Vygotsky, çocukların öğrenme projelerine, yetişkinlerin de katkıları ve katılımlarının söz konusu olduğu bir eğitim ortamının gerekliliğini savunmuştur (Epstein, 1999, s.101-119).

Dolayısıyla öğretme – öğrenme sürecinde insanın ne kadar çok duyu organına hitap edilirse öğrenme – öğretme sürecinde o kadar kalıcı izli bir öğrenim söz konusu olacak, öğrenim neticesindeki konuların unutulması daha uzun bir sürece yayılacaktır. Başka bir anlatımla, öğretim esnasında kullanılacak görsel araçlar neticesinde öğrenmeler hem hızlı, hem de kalıcı izli olmaktadır (Seferoğlu, 2006, s.54).

5.2. Öneriler

İpek (2003) görsel ders materyallerinin önemini şu şekilde ele alır: Görsel elementlerin, sembollerin ve ekran tasarımlarının sahip oldukları nitelikleri ve öğretim sürecinde etkili kullanılıyor olmaları öğrenmeyi kolaylaştırmayı sağlamaktadır. Bununla beraber görsel materyaller yabancı dil öğretiminde öğrencilerin isteklendirilmesini yüksek oranda arttırmaktadır (İpek, 2003, s.74).

Kısıtlı ölçüdeki ders materyalleri (araç ve gereç) ile yapılan yabancı dil öğretiminden istenilen zaman diliminde başarı sağlanamamaktadır. Öğrencilerin yabancı dil öğretimine katılımlarını sağlamak ve başarı elde edebilmek için onları motive edici ve tüm duyularını harekete geçiren yardımcı ders araçlarıyla desteklenmesi gerekmektedir. Yabancı dil olarak Arapça öğretiminde tüm öğretim çalışmaları, plan, metot ve tekniklere uygun televizyon, video, bilgisayar ve tepegöz gibi teknik araçlarla öğretilmelidir (Doğan, 2000, s.158).

Yapılan araştırmalarla birçok zekâ türü belirlenmiştir. Bilimsel olarak kabul edilen bu zekâ türlerinin bazıları şunlardır: Görsel zeka, müziksel-işitsel zeka, matematiksel zeka, sözel zeka, bedensel zeka vb. Farklı zeka türlerinin bir sonucu olarak insanlarda bireysel farklılıklar görülmektedir. Bireysel farklılıkların bu derece çok çeşitli olması, eğitim sisteminde çoğulcu yöntemlerin kullanılmasını zorunlu kılmıştır. Çünkü her insan, aktif olarak kullandığı zekaları ile özel bir karışıma sahiptir (Balım, vd. 2004: 14). Bu nedenle yabancı dil öğretim derslerinde kullanılacak materyaller, farklı zeka türleri dikkate alınarak hazırlanmalı ve kullanılmalıdır. Görsel zekaya sahip öğrenciler söz konusu olduğuna göre görsel araçların yabancı dil öğretimindeki önemi daha iyi anlaşılmaktadır.

Görsel zekâya sahip olan öğrenciler, görsel dünyayı tam olarak anlama ve idrak edilen

bilgiler arasında geçiş sağlama becerisine sahiptir. Bu zeka alanı renklere, şekillere, çizgilere karşı duyarlılığı ve bunlar arasında ilişki kurma, görselleştirme, grafikle ifade etme becerilerini kapsar (Bilkan, 2006, s.14). Bu sebepten dolayı yabancı dillerin öğretiminde kullanılacak materyaller, farklı zeka türleri göz önünde bulundurularak hazırlanmalı ve kullanılmalıdır. Görsel zekaya sahip öğrenciler söz konusu olduğuna göre görsel araçların yabancı dil öğretimindeki önemi daha iyi anlaşılmaktadır. Beyinde canlandırma, zihin ve kavram haritaları, iki boyutlu görseller, hayal etme, hareketli ve hareketsiz görüntüler gibi öğrenme stratejileri bu tür zekâya sahip öğrencilerin öğrenmelerini kolaylaştırır. Bu tür etkinliklerle daha kolay öğrenirler (Özkan, 2008, s.338).

TV ve videolar yabancı dil öğretiminin görselliğinde son derece önemli olup, ders esnasında etkili bir biçimde kullanılamamaktadır. Çünkü etkinliği her ne kadar yüksek olsa da bu materyali hazırlamak oldukça maliyetlidir. Unutulmamalıdır ki Arap dili eskiden beri öğretilen bir dil olup, bu dile yönelik materyal altyapısı oldukça zengindir. Arapça gibi diğer yabancı dillerin de öğretiminde kullanılan video, TV programları dikkatle incelenmelidir.

Ülkemizde yabancı dil öğretimine yönelik olarak öğretim müfredatına uygun biçimde hazırlanmış bilgisayar programları yok sayılacak kadar azdır. Dünya genelinde en çok öğrenilen dillerin öğretimine yönelik çıkartılan çok sayıda dijital materyaller mevcuttur (CD, DVD, İnternet destekli yayın yapan çeşitli kanallar).

İnternet, evimizde sadece bilgiye ulaşım değil, bilgi yüklemeye yarayan ve bilgileri paylaşmamıza olanak sağlayan, büyük bir kütüphanedir. Bilginin ötesinde internet desteğiyle yabancı dil öğretim yöntemleri de geliştirilmiştir. Arapça gibi yaygın biçimde kullanılan dillerin öğretimine yönelik olarak oyun merkezli web sitelerinin sayısı gün geçtikçe artmaktadır.

Dil eğitiminde gerçek nesne ve maketler etkin bir biçimde kullanılmalıdır. Yabancı dil öğretmenleri, yakın çevrelerindeki gerçek nesneleri etkin bir biçimde kullanmalıdırlar. Özellikle bilgisayar üzerinden gösterilen gerçeğe yakın görsel materyaller gerçek nesne ve maket kullanımına duyulan ihtiyacı azaltmıştır. Bu çerçevede bilgisayar ekonomik tasarrufu ve etkin bir biçimde öğrenmeyi de beraberinde getirmiştir.

Güncelliği asla kaybolmayan en önemli görsel ders aracı yazı tahtasıdır. Öğretim yöntemleri, kitaplar, ders materyalleri değişse de yazı tahtası ilk günden beri öğretmene en temel yardımcı olan ders aracıdır. Yabancı dil öğretmeninin sanatçılık yönü diğer derslerin

öğretmenlerine oranla daha fazla olmalıdır. Öğretmenler öğrencileriyle iletişim kurmak, konuyu kavratmak için beden dilini, mimiklerini yani her türlü yolu denemek zorundadırlar.

Yabancı dil öğretiminde konuların kolay bir biçimde kavratılmasında ve öğrencilerin isteklendirilmesinde yardımcı görsel materyallerin önemi büyüktür. Çağımızda bu materyallerle desteklenmeyen öğretim yöntemleri ihtiyaca yeteri kadar cevap verememektedir. Yabancı dil öğretimiyle uğraşanlar tecrübelerini ve güçlerini birleştirerek görsel materyal hazırlama yoluna gitmelidirler. Görsel materyaller öğrencilerin ilgilerini derse çekmekte ve öğretimin sürekliliğini sağlamaktadır. Öğretmenlerin hazırlamış olduğu görsel materyaller, sınıfta kolayca kullanılabilir türden olmalıdır. Hazırlanan nesneler tekrar tekrar kullanılabilir nitelikte olmalıdır. Öğrencilerin zorlanabileceği bir konuyu az çaba ile kısa zamanda öğretebilmelidir. Hazırlanan materyaller kolayca anlaşılabilir özellikte olmalılar. Aynı zamanda birbirleriyle uyum ve bütünlük içinde olmalıdırlar.

Sonuç itibariyle yabancı dil olarak Arapça öğretiminde görsel materyal kullanımının öğrenci başarısı üzerinde etkisi olduğu, araştırma neticesinde elde edilen veriler ışığında ortaya çıkmıştır. Arapça öğretiminde görsel materyaller kullanmak; öğrenciyi öğrenmeye davet etmekle beraber, öğrencinin dikkatini öğrenilecek konuya yoğunlaştırmaktadır. Öğrenci ders esnasında kullanılan görsel materyaller sayesinde öğrenmeyi kısa sürede pekiştirir ve kolaylaştırır. Bu durum ayrıca öğrencinin daha kolay bir şekilde hatırlamasına ve konular arasındaki ilişkileri rahat bir biçimde kurmasına yardımcı olur ve beraberinde başarıyı arttırır. Kısaca belirtmek gerekirse ders materyali, öğrencilerle öğrenme arasında bir nevi köprü niteliğindedir. Araştırmanın neticesinde, görsel materyal kullanımının öğrencinin başarısını olumlu yönde etkilediği sonucuna varılmıştır. Öte yandan, eğitimde görsel materyal kullanımı yoluyla Arapça öğretimi konusunda yapılacak çalışmalarda, farklı öğretim tekniklerine yönelmeleri önerilmekle beraber teknoloji kullanımına ilişkin olarak inanç sistemleri ve tutumları da incelenebilir. Araştırma ve bulgular hep birlikte değerlendirildiğinde, öğretmenlerin öğrencilere yönelik çeşitli görsel materyaller hazırlamaları ve ders esnasında bunları etkili bir şekilde kullanmaları önerilebilir.

KAYNAKLAR

Akçay, C. (2016). "Arapça Dinlediğini Anlama Öğretiminde Hata Çözümlemesi ve Değerlendirilmesi". *Nüsha Şarkiyat Araştırmaları Dergisi, 16*(43), 1 – 30.

Akçay, C. (2016). Arapça Konuşma Öğretiminde Hata Çözümlemesi ve Değerlendirilmesi. *21. Yüzyılda Eğitim ve Toplum Eğitim Bilimleri ve Sosyal araştırmalar Dergisi,* 107 – 108.

Akçay, C. (2017). Arapça Dil Becerilerinin Öğretiminde Kalıpların Yeri. *Uluslararası Ortadoğu Kongresi (Dil, Tarih ve Edebiyat) International Middle East Congress (Language, History and Literature)*, Bildiriler Kitabı, 2.Cilt, 44 – 62.

Akkaya, A. (2011). *Karikatürlerde Dil Bilgisi Öğretimi*. Yayınmış Doktora Tezi, Selçuk Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Konya: 1 – 43.

Aksan, D. (1998). *Her Yönüyle Dil Ana Çizgileriyle Dilbilim*. Ankara: TDK.

Aksan, D. (2009). Anabilim: Anabilim Konuları ve Türkçenin Anlam Bilimi. Ankara: Engin Yayınevi.

Akyol, H. (2006). *Türkçe öğretim yöntemleri*. Ankara: Kök.

Akyol, H. (2007). *"Görsel Okuma ve Sunu" İlköğretimde Türkçe Öğretimi*. Ankara: Pegem.

Akyol, H. (2010). *Türkçe öğretim yöntemleri*. Ankara: Pegem.

Alkan, C., Deryakulu D., Şimşek N. (1995). *Eğitim Teknolojisine Giriş*. Ankara: Önder.

Arslan, M., Âdem, E. (2010). Yabancı dil öğretiminde görsel araçların etkin kullanımı ile öğrenci motivasyonunun sağlanması. *Ankara Üniversitesi Dil Dergisi*, *147*, 63 – 86.

Avcı, Y. (2002). *Türkçenin Yabancı Dil Olarak Öğretiminin Kültür ve Yöntem Boyutu*. Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi I. Uluslararası Truva – Çanakkale Dil Eğitimi VE Okul Gelişimi Sempozyumu, Çanakkale: 22 – 25.

Balım, A. G., Pekmez, E. Ş., Erdem, M. Ö. (2004). *Asitler ve Bazlar Konusunda Çoklu Zekâ Kuramına Dayalı Uygulamaların Öğrenci Başarısına Etkisi*. Ege Eğitim Dergisi 5(2):13-19

Bardakçı, M., Kılıç, M. (2016). *Yabancı Dil Öğretimine Genel Bir Bakış*. Konya: Çizgi, 76-87

Başarmak, U., Mahiroğlu, A. (2015). Çevrimiçi Öğrenme Ortamında Kullanılan Karikatür Animasyonuna İlişkin Öğrenci Görüşleri. *International Journal Of Eurasia Social Sciences, 6(*19), 234 – 253.

Bayülgen, N. (2011). Yazı Çalışmalarında Karikatür, Motivasyon ve Yaratıcılık. *Araştırma Temelli Etkinlik Dergisi (ATED), 1*(1), 39 – 55.

Bekleyen, N. (2016). *Çocuklara yabancı dil öğretimi*. Ankara: Anı.

Bekleyen, N. (2005). Öğretmen Adayları Tarafından Kullanılan Dil Öğrenme Stratejileri. *Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi, (14)* 2, 114-115.

Bilkan, Nesrin (2006). *Türkçe Öğretiminde Çoklu Zekâ Uygulamaları*, Dilset Yayınları, İzmir:14

Bleed, R. (2005). *Visual Literacy in Higher Education*. (Online). http://www.educause.edu/ir/library/pdf/ELI4001.pdf.adresinden 25 Ekim 2019 tarihinde indirilmiştir.

Büyüköztürk, Ş. (2007). *Sosyal Bilimler İçin Veri Analizi El Kitabı*. Ankara: Pegem.

Chamot, A. U., O'Malley, M., (1990). *Learning strategies in second language acquisition*. Cambridge: Cambridge University Press

Cohen, A. D. (2003). The learner's side of foreign language learning: Where do styles, strategies, and tasks meet?. *IRAL, International Review of Applied Linguistics in Language Teaching, 41*(4), 4 – 6.

Cohen, A.D. (1998). *Strategies in Learning and Using a Second Language*. London: Londgman.

Coştu, K. (2016). Arapça Eğitiminde Öğrenmeyi Etkileyen Faktörler. *BÜ. İslami İlimler Fakültesi Dergisi, 3(6),* 29 – 54.

Cüceloğlu, D. (1991). *İnsan ve Davranış*. İstanbul: Remzi.

Çam, B. (2006). *İlköğretim Öğrencilerinin Görsel Okuma Düzeyleri ile Okuduğunu Anlama Eleştirel Okuma ve Türkçe Dersi Akademik Başarıları Arasındaki İlişki*. Yayınlanmış Yüksek Lisans Tezi, Osmangazi Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü İlköğretim Anabilim Dalı Sınıf Öğretmenliği Bilim Dalı, Eskişehir: 8.

Çavuş, M. (2015). *Öğretim teknolojileri ve materyal tasarımı.* https://docplayer.biz.tr/19012006-Egitim-teknolojisi-bolum-1-temel-kavramlar-ve-tarihsel-surec-unitenin-oruntusu-teknoloji-03-03-2015-egitim-teknolojisinin-temel-ilkeleri.html adresinden 21 Ocak 2019 tarihinde indirilmiştir.

Çelik, L. (2007). *Öğretim Materyallerinin Hazırlanması ve Seçimi*. Ankara: Pegem.

Dellal, N. A. (2011). *Çocuklara yabancı dil eğitimi ve dil edinimi nedir? Niçin? Nasıl?.* Çanakkale: Çanakkale Kitaplığı Akademi.

Demircan, Ö. (2005). *Yabancı Dil Öğretim Yöntemleri*, Der Yayınları, İstanbul:199

Doğan, C. (1989). *Arapça Öğretim Metot ve Teknikleri*. Ankara: USEM.

Doğan, C. (2000). *Yabancı Dil Olarak Arapça Öğretiminde Öğrenim-Öğretim Konusu ve Aracı Olan Dil Orijinli Sorunlar ve Çözüm Yolları*. Ekev Akademi Dergisi, 2(3), 157.

Eggen P. D., Kauchak D.P. (1994). Educational Psychology. *USA: Macmillan College,* 326.

Eken, M. (2017). *Üniversite Hazırlık Sınıf Öğrencileri ve Özel Dil Okulu Öğrencilerinin Yabancı Dil Öğrenme Stratejileri ve Öz Düzenleme Becerileri.* T.C. Adnan Menderes Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı Eğitim Programları ve Öğretim Programı, Aydın: 49 – 54.

El-Hûlî, M. A. (2017). *Arapça Öğretim Metotları* (C. Akçay, Çev.). İstanbul: Akdem.

Epstein, A. S. (1999). Path ways to quaility in Head Start, public school, and private non profit Early Childhood Programs. *Journal of Research in Childhood Education, 13* (2), 101 – 119.

Erdem, A. R. (2005). Öğrenmede Etkili Yollar: Öğrenme Stratejileri ve Öğretimi. *İlköğretim Online, 4*(1), 1 – 6.

Fan, M.Y. (2003). Frequency of use, percevied use fulness, and actual use fulness of vocabulary learning strategies: A Study of Hon Kong learners. *The Modern Language Journal, 87*(2), 222 – 241.

Flavell, J. H. Wellman, H.M. (1977). Metamemory, *Perspectives On the Development of Memory and Cognition*, 3 – 34.

Genç, H., & Küçük, M. (2004). *Öğrenci merkezli öğretim programının uygulanması üzerine bir durum tespit çalışması.* Gazi Üniversitesi XII. Ulusal Eğitim Bilimleri Kongresi, Bildiriler Kitabı, Ankara: 106.

Güneş, F. (2007). *Türkçe Öğretimi ve Zihinsel Yapılandırma*. Ankara: Nobel.

Güneş, F. (2013). Görsel Okuma Eğitimi. *Bartın Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 2*(1), 1 – 17.

Güven, G., Sülün, Y. (2012). Bilgisayar destekli öğretimin 8. Sınıf fen ve teknoloji dersindeki akademik başarıya ve öğrencilerin derse karşı tutumlarına etkisi. *Türk Fen Eğitimi Dergisi, 9*(1), 68 – 79.

Harmanlı, Z. (2000). Öğrenme stratejileri (Etkili Öğrenme Eğitimi). Dokuz Eylül Üniversitesi, *Buca Eğitim Fakültesi Dergisi*, İzmir: 20.

İpek, İ. (2003). *Bilgisayarlar, Görsel Tasarım ve Görsel Öğrenme Stratejileri.* The Turkish Online Journal of Educational Techonology (TOJET), ISSN: 1303 – 6521 volume 2 Issue 3 Article 9, 74.

İşcan, A. (2011). Türkçenin Yabancı Dil Olarak Önemi. *International Journal Of Eurasia Social Sciences, 4*, 29 – 36.

İşcan, A. (2011). Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretiminde Filmlerin Yeri ve Önemi. International Periodical For the Languages, *Literature and History of Turkish or Turkic, 6(*3), 939 – 948.

İşcan, A., Karagöz B. (2016). Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretiminde Konuşma Becerisi Kazandırmada Filmlerin Kullanımı. *Atatürk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi, 20*(4), 1267.

Kandır, A., & Özbey, S., & İnal, G. (2010). *Okul Öncesinde Program (1) Kuramsal Temeller*. İstanbul: Morpa.

Kırbaş, A. (2010). *İşbirlikli Öğrenme Yönteminin İlköğretim Sekizinci Sınıf Öğrencilerinin Dinleme Becerilerini Geliştirmesine Etkisi*. Yayımlanmamış doktora tezi, . Atatürk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Erzurum: 12.

Köprülü, S. G. (2016). Erken Yaşta Yabancı Dil Öğreniminde Çizgi Filmlerin Yeri. 'Meeting the Opportunities and Challenges of Educational Research: Multidisciplinary Approach to Educational Research' temalı '5 th International Conference on Research in Education (ICRE 2015)', *Diyalog Dergisi,* 1, 88 – 98.

Kuşçu, E. (2017). Yabancı Dil Öğretimi / Öğreniminde Görsel ve İşitsel Araçların Kullanmanın Önemi. *Akademik Sosyal Araştırmalar Dergisi, 5*(43), 213–224.

Mayer, R.E. (1987). *Educational Psycholog. A Cognitive Approach, Little*. USA: Brown and Company Limited.

Melanlıoğlu, D., Tayşi, K. E., Özdemir, B. (2012). Yabancılara Türkçe Öğretiminde Karikatür Kullanımı. *Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi, 9*(19), 241 – 256.

Melor, M., Hadi Y. S., Dexter Sigan Anak J. (2013). *Using Visual Aids as a Motivational Toolin Enhancing Students' Interest in Reading Literary Text*. Recent Advances in Educational Technologies, 114-117.

Od, Ç. (2013). Erken Yaşta Yabancı Dil Öğretiminde Çizgi Filmlerin Dinlendiğini Anlama ve Konuşma Becerilerine Katkısı. International Periodical For The Languaes, *Literature and History of Turkish or Turkic Volume, 8*(10), 505. Ankara.

Oxford, R. (1999). Relationships between second language learning strategies and language proficiency in the context of learner automy and self regulation. *Revista Canaria de Estudios Ingleses, 38*, 108 – 26.

Özbay, M. (2012). Dinleme Eğitimi. Ankara: Öncü Kitapçılık Özçelik, D. A. (1997). *Test Hazırlama Kılavuzu*. Ankara: ÖSYM.

Özdemir, E. (1996). *Yazılı ve Sözlü Anlatım Sanatı*. İstanbul: Remzi.

Özer, B. (2002). *İlköğretim ve ortaöğretim okullarının eğitim programlarında öğrenme stratejileri.* Eğitim Bilimleri ve Uygulama Dergisi, 1(1), 17 – 32.

Özkan, H.H. (2008). *e-Journal of New World Sciences Academy Social Sciences,* 3, (2), C0060, 338.

Porcher, L., Groux, D. (1998). *Apprent is sage prâcocedes langues*. Paris: PUF, 85.

Rubin, J. (1975). What The "good language learner" Can Teach Us. *TESOL Quarterly*, 41 – 51.

Rubin, J. (1987). Learner strategies: the oreticalassumptions, research history and typology In Wenden. Wenden, A., & Rubin J. (Eds.), *Learner Strategies in Language Learning Cambridge: Prentice – Hall International*, 19.

Schmitt, N. (1997). Personal communication at 31st IATEFL Conference, Brighton, United Kingdom: 99.

Schmitt, N. (1997). Vocabulary learning strategies. (In Schmitt N. & McCarthy M. (Eds.)), Vocabulary: description, acquisition and pedegogy. *Cabridge: Cambridge University,* 199 – 228.

Seferoğlu, S. S. (2006). *Öğretim Teknolojileri ve Materyal Tasarımı*. Ankara: Pegem.

Senemoğlu, N. (2004). *Gelişim, Öğrenme ve Öğretim*. Ankara: Gazi Kitabevi.

Shapiro, S. S., Wilk, M. B. (1965). *An analysis of variance test for normality* (Complete samples). Biometrika, 52(3/4), 591-611.

Sini, M., Abdullah, Ö. E. (1984). *Dil Öğretiminde Görsel Materyal*. Riyad: Kral Suud Üniversitesi Kütüphane İşleri Dekanlığı.

Stern, H. H. (1975). What Can We Learn From the Good Language Learner?. *Canadian Modern Language Review, 31*(4), 304 – 318. Canada.

Subaşı, G. (2000). Etkili Öğrenme: Öğrenme Stratejileri. *Milli Eğitim Dergisi*, 146, 1 – 4. Ankara.

Şahin, Y. T., Yıldırım, S. (1999*). Öğretim Teknolojileri ve Materyal Geliştirme*. Ankara: Anı.

Şimşek, N. (1997*). Öğretmen ve öğretmen adayları için derste eğitim teknolojisi kullanımı*. Ankara: Ami Matbaası.

Taşdemir, A., Tay, B. (2007). Fen Bilgisi Öğretiminde Öğrencilerin Öğrenme Stratejilerini Kullanmalarının Akademik Başarıya Etkileri. *Uludağ Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 20*, 173-187.

Tay, B. (2005). Sosyal Bilgiler Ders Kitaplarında Öğrenme Stratejileri. *Gazi Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi, 6*(1), 209-225.

Temizyürek, F., Birinci, F. G. (2016). Yabancı Dil Öğretiminde Otantik Materyal Kullanımı. *Bartın Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi,5*(1), 54 – 62.

Tomal, N. (2008). Ortaöğretim 9.Sınıf Öğrencilerinin Coğrafya Dersinde Öğrenme Stratejilerini Kullanma Durumları. *Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 16*, 113-127.

Tunçer, B., Güven, B. (2007). Öğrenme Stratejileri Kullanımının Öğrencilerin Akademik Başarıları, Hatırda Tutma Düzeyleri ve Derse İlişkin Tutumları Üzerindeki Etkisi. *Yüzüncü Yıl Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 4*, 21 – 20. Van.

Uzuner, S., Aktaş, E., Albayrak, L. (2010). Türkçe 6, 7 ve 8. Sınıf Ders Kitaplarının Görseller Açısından Değerlendirilmesi. *Türklük Bilim Araştırma Dergisi*, *27*, 721 – 732.

Ünalan, Ş. (2006). *Türkçe öğretimi. Ankara*: Nobel.

Üzülmez, K. (2015). *Ortaokul 8. Sınıf Öğrencilerinin İngilizce Dersine Karşı Tutumlarının ve İngilizce Kelime Öğrenme Stratejilerinin Çeşitli Değişkenler Açısından İncelenmesi*. Yayınlanmış Yüksek Lisans Tezi, Mersin Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Eğitim Programları ve Öğretim Anabilim Dalı, Mersin: 10 – 33.

Weinstein, C. E., Mayer, R. E. and Wittrock, M. C. (1986). Handbook of Research on Teaching. *Handbook of Research on Teaching*, 316.

Yalın, H. İ. (2010). *Öğretim Teknolojileri ve Materyal Geliştirme*. Ankara: Pegem.

Yaman, G. (2016). Yabancı Dil Olarak Arapça Öğretiminde 'Whatsapp Kullanımı'. *International Journal of Contemporary Educational Studies (Int JCES), 2* (1), 37 – 47.

Yanpar, T. (2007). *Öğretim Teknolojileri ve Materyal Tasarımı*. Ankara: Anı.

Yılmaz, H. A., Sünbül, M. (2000). *Öğretimde Planlama ve Değerlendirme*. Konya: Mikro.

EKLER

EK 1. Sınıf Arapça Dersi Ailem ve Akrabalarım Ünitesi Başarı Testi

9.SINIF ARAPÇA DERSİ AİLEM VE AKRABALARIM ÜNİTESİ BAŞARI TESTİ

Bu test Arapça dersi aile ve akrabalarım ünitesi konusundaki başarınızı ölçmek üzere geliştirilmiş olup 20 maddeden oluşmaktadır.
Soruları çözdükten sonra doğru şıkkı daire içerisine alarak işaretleyiniz. Başarılar dilerim.

AD-SOYAD: SINIF-NO:…../…../……

1. **الأسْرَةُ** kelimesinin Türkçe karşılığı nedir?

a) Anne b) Aile c) Baba d) Erkek kardeş

2. **Anne-baba** kelimelerinin Arapça karşılığı aşağıda hangi seçenekte doğru verilmiştir?

a) **أخْتٌ - أخٌ**

b) **عَمّ - عَمّة**

c) **أمّ - أبّ**

d) **خالَةٌ - خالٌ**

3. **أبِي** kelimesinin Türkçe karşılığı hangi seçenekte doğru verilmiştir?

a) Babam b) Annem c) Erkek kardeşim d) Kız kardeşim

4. **أمّ** kelimesinin eş anlamlısı aşağıda hangi seçenekte verilmiştir?

a) **عائِلة**

b) **أخْتٌ**

c) **والِدٌ**

d) **والِدَةٌ**

5. Aşağıdaki seçeneklerin hangisinde aile fertlerinden iki bayan adı verilmiştir?

a) **خالَة - أمَ**

b) **أمّ - جَدّ**

c) **عَمّة - خالٌ**

d) **أبٌ - أمّ**

6. Aşağıdaki seçeneklerin hangisinde aile fertlerinden iki erkek adı verilmiştir?

a) **خالٌ - أمٌّ**

b) **أمّ - جَدّ**

c) **عَمّ - خال**

d) **أبٌ - خالَةٌ**

7. **أخ - أُخْتٌ** kelimelerinin Türkçe karşılığı hangi seçenekte doğru verilmiştir?

a) Baba-Anne b) Amca-Hala c) Dede- Nine d) Erkek kardeş-Kız kardeş

8. **عَمَّةٌ** kelimesinin Türkçe karşılığı hangi seçenekte verilmiştir?

a) Hala b) Teyze c) Nine d) Anne

9. **Anne** kelimesinin Arapça karşılığı aşağıdaki seçeneklerin hangisinde verilmiştir?

a) **عَمّ**

b) **أمّ**

c) **جَدّةٌ**

d) **أُخْتٌ**

10. **Dede - Nine** kelimelerinin Arapça karşılığı aşağıda hangi seçenekte doğru verilmiştir?

a) **أُخْتٌ - أخٌ**

b) **عَمّ - عَمّة**

c) **جَدّ - جَدّةٌ**

d) **خالَةٌ - خالٌ**

11. **حَفِيدٌ** kelimesinin Türkçe karşılığı hangi seçenekte doğru verilmiştir?

a) Erkek torun b) Kız torun c) Erkek kardeş d) Erkek kuzen

12. **خالَةٌ** kelimesinin Türkçe karşılığı hangi seçenekte doğru verilmiştir?

a) Hala b) Nine c) Anne d) Teyze

13. **جَدّ - جَدّةٌ** kelimelerinin Türkçe karşılığı aşağıda hangi seçenekte doğru verilmiştir?

a) Dede-Nine b) Amca-Hala c) Dayı-Teyze d) Baba-Anne

14. Aşağıdaki seçeneklerden hangisi **kız torun** anlamına gelmektedir?

a) **أُخْتٌ** b) **حَفِيدَةٌ** c) **جَدّةٌ** d) **خَالَةٌ**

15. Aşağıdaki kelimeleri aile ilişkisi açısından gruplandırırsak hangisi bu gruplandırmanın dışında kalır?

a) **عَمّ** b) **عَمّةٌ** c) **وَالِدٌ** d) **خَالَةٌ**

16. Aşağıda verilen aile bireylerinden hangisinin soyadı diğerlerinden farklı olur?

a) **وَالِدٌ** b) **عَمّ** c) **جَدّ** d) **خَالٌ**

17. **خَالٌ - خَالَةٌ** kelimelerinin Türkçe anlamı aşağıda hangi seçenekte doğru verilmiştir?

a) Dede-Nine b) Amca-Hala c) Dayı-Teyze d) Baba-Anne

18. **وَالِدَةٌ** kelimesinin eş anlamlısı aşağıda hangi seçenekte doğru verilmiştir?

a) **أُخْتٌ** b) **أمّ** c) **عَمّ** d) **عَمّةٌ**

19. **أَخُوك - أُخْتِي** kelimelerinin Türkçe karşılığı aşağıdaki seçeneklerden hangisinde yer almaktadır?

a) Erkek kardeşin-Kız kardeşim b) Erkek kardeşim-Kız kardeşim

c) Kız kardeşim-Erkek kardeşim d) Kız kardeşin-Erkek kardeşim

20. Aşağıdaki kelimelerden hangisinin anlamı yanlış verilmiştir?

a) **وَالِدٌ** - baba b) **عَمّ** - dayı

c) **جَدّ** - dede d) **خَالٌ** - dayı

Her soru 5 puandır.

Başarılar dilerim

Cevap Anahtarı

1.B

2.C

3.A

4.D

5.A

6.C

7.D

8.A

9.B

10.C

11.A

12.D

13.A

14.B

15.D

16.D

17.C

18.B

19.A

20.B



GAZİLİ OLMAK AYRICALIKTIR…